المتغيرات الاسرية
لذوي الاحتياجات الخاصة

اعداد

محمد عاطف الجمال

ماجستير صحة نفسية

٢٠١٩

في هذا الكتاب

أنعـــــم الله سـبحانه وتعالى على الفرد مجموعة من الأنظمة والأجهزة القياسـية لمسـاعدته، على الإحســـاس بـالمثيرات التـى حوله، وإدراك وفهم ما يحيط به، ويدور من حوله ، والتكيف مع البيئة التى يعيش فيها بما تتضــمنه من مكونات مادية، ووقائع وأحداث اجتماعية ، ولتمكينه من التفاعل، واكتسـاب الخبرات ، وتبادلها مع الآخرين، ويعد الفقدان والقصـور السـمعى والبصـرى من أصـعب أنواع الفقدان الحاســى الذى يمكن أن يتعرض له الفرد فالســمع والبصـــر هما: نافذة الإنســان على العالم الخارجى، ولولاهما لعاش الإنسان فى ظلمة مطبقة، وصمت رهيب، ولكان معزولاً عن الحياة .

ويعتبر المعوقون سـمعياً الفئة التى عانت ومازالت تعانى الحرمان من التمتع بالحياة مع الأسـوياء وذلك لأن حاسـة البصـر وسيلة لكى يتعرف بها الإنسـان على بيئتة المادية اما حاسـة السمع فهى وسيلته للتعرف على بيئته الإجتماعية .

وتمثل قضـية المعاقين فى أى مجتمع مشـكلة مهمة، تعوق تقدم الأمة، وتنميتها ففى مرحلة تاريخية كان ينظر إلى المعاقين كمخلوقات بشرية ناقصة تعيش فى المجتمع وتستهلك دون عطاء.

ويعانى الطلاب المعاقون سـمعيا من صـعوبات فى عملية التعلم عموما، واكتسـاب المفاهيم العلمية خصوصاً ، وقد يرجع ذلك لعدة أسباب منها ما هو متعلق بالطالب نفسه بما فرضته عليه إعاقته السمعية ومنها ما هو متعلق بأسلوب التعلم المتبع لتلك الفئة .

إن التدريس لا يعنى مجرد توصــيل المعلومات أو المعارف من معلم إلى متعلم بل أنه عملية أكبر من ذلك حيث يسـتهدف فى المقام الأول الكشـف عما لدى التلاميذ من قدرات وإسـتعدادات ومسـاعدتهم على إستغلالها فى أقصى طاقاتها حتى يعلموا أنفسهم بأنفسهم .

وتؤدى حاسـة السـمع دوراً مهماً فى تعلم الفرد مع الآخرين وحرمان الطفل من هذه الحاسـة يجعل عملية تعلمه أمراً شـاقاً إذ يتعذر عليه الاسـتماع والتحدث والمناقشـة ومن ثم اكتسـاب اللغة كأداة تعبيرية لإتمام التفاعل مع الآخرين .

كما تؤدى العوامل الأسرية وأساليب المعاملة الوالدية دوراً مهماً فى تفضيل أساليب التعلم وكذلك الجنس (ذكور – إناث) وحجم الأســـرة والترتيب الميلادى للطفل كل هذه المتغيرات تؤدى دوراً مهماً ومؤثراً فى أساليب التعلم المفضلة لدى الصم ومن هنا كانت محاولة الدراسة الحالية الكشف عن أساليب التعلم لدى الصم.

الفهرس

الفصل الأول

الإعاقة السمعية

تعريف ذوى الاحتياجات الخاصة

- تعريف الإعاقة السمعية
- تعريف الصم
- تعليق على مفهوم الإعاقة السمعية
- تشخيص الإعاقة السمعية
- طرق قياس القدرة على السمع
- خصائص المعوقين سمعياً
- العوامل المسببة للإعاقة السمعية

الفصل الأول

الاعاقة السمعية

تعريف ذوى الاحتياجات الخاصة :-

تذكر سهير كامل (١٩٩٨) أن الطفل ذى الاحتياجات الخاصـــة هو أى طفل يختلف أو ينحرف عن غيره من الأطفال فى جانب أو أكثر من جوانب شـــخصـــيته ، بحيث يبلغ هذا الإختلاف من الدرجة التى تشـــعر عندها الجماعة التى يعيش معها ذلك الطفل – لأســـباب خاصـــة – أنه بحاجة إلى خدمات معينة (احتياجات معينة) تختلف عن تلك الاحتياجات التى تقدم إلى الأطفال العاديين .

وقد يكون هذا الإختلاف فى أى جانب من جوانب النمو المختلفة العقلى والجســـمى واللغوى والانفعإلى والإجتماعى والحركى) وقد يجمع بين عدد من الجوانب فى وقت واحد .

ويمكن تقسيم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة إلى ثلاث مجموعات أساسية فى ضوء ثلاثة جوانب هى :

١. الجانب العقلى المعرفى
٢. الجانب الانفعإلى الإجتماعى
٣. الجانب الجسمى

(سهير كامل أحمد ،١٩٩٨،ص ٤٢)

ويعرف عبد المطلب أمين القريطى ذوى الاحتياجات الخاصـــة عموماً بأنهم أولئك الأفراد الذين ينحرفون عن المستوى العادى أو المتوسط فى خصيصة من الخصائص أو فى جانب ما – أو أكثر – من جوانب الشخصية ، إلى الدرجة التى تحتم احتياجهم إلى خدمات خاصة، تختلف عما يقدم إلى أقرانهم العاديين ، وذلك لمساعدتهم على تحقيق أقصى ما يمكنهم بلوغه من النمو والتوافق .

(عبد المطلب أمين القريطى ، ٢٠٠٥ ، ص٢٥)

ومن هنا يجب اطلاق معنى الإعاقة بصفة عامة والإعاقة السمعية بصفة خاصة حتى يمكن الوصول إلى تحديد ما الطفل الأصم Deaf .

تعريف الإعاقة السمعية :

يعرف صـــمويل كيرك Samuel Kirk (١٩٧٢) الطفل المعوق بأنه : الطفل الذى ينحرف ســـلباً عن أقرانه العاديين بدرجة ملحوظة وبصورة مستمرة من جراء قصور بدنى أو حسى أو ذهنى ينشأ ذلك نتيجة لإصابه فى الجهاز العصبى أو الحواس أو غيرهما من أعضـاء الجسم نتيجة لمرض طارىء أو عيب وراثى تكوينى وينتج عن ذلك عدم قدرة الفرد المعوق على الإستجابة لمتطلبات الحياة اليومية فى مجتمع معين بصورة عادية .

(Samuel Kirk , 1972 , P. 10)

ويذكر فتحى السيد (١٩٨٣) فى تعريف الإعاقة السمعية من الناحية التربوية : أن المنظور التربوى يركز على العلاقة بين فقدان السمع وبين نمو الكلام واللغة . لذلك فإن المربيين يفضلون ان تحل محل مصطلحات الصمم الولادى والمكتســـب مصـــطلحات أخرى مثل – ما قبل تعلم اللغة – وما بعد تعلمها والصـــمم قبل تعلم اللغة Prelingual هو ذلك النوع الذى يوجد منذ الميلاد أو الذى يحدث قبل نمو الكلام واللغة أما صـــمم ما بعد تعلم اللغة Postlingual فيشير إلى فقدان السمع الذى يحدث بعد أن يكون الفرد تعلم الكلام واللغة .

(فتحى السيد عبد الرحيم ، ١٩٨٣ ، ص ٥٨)

ويشـير محمد عبد المؤمن حسـين (١٩٨٦) إلى أن الإعاقة هو ذلك النقص أو القصـور المزمن أو العلة المزمنة التى تؤثر فى قدرات الشـخص فيصـير معوقاً سـواء كانت الإعاقة جسـمية أو حسـية أو عقلية أو اجتماعية وهذا الأمر يحول بين الفرد وبين الاستفادة الكاملة من الخبرات التعليمية والمهنية التى يستطيع الفرد العادى الاستفادة منها كما تحول الإعاقة بينه وبين المنافسة المتكافئة مع غيره من الأفراد العاديين للمجتمع.

(محمد عبد المؤمن حسين، ١٩٨٦ ، ص ١٢)

وعرف بيراط Perratt (١٩٨٦):- هم المجموعة التى لا تصـل بهم الإعاقة السـمعية للمسـافة الطبيعية للسـمع لذلك لا يستطيعون التقدم فى المدارس الاعتيادية ما لم يستخدموا أجهزة السمع.

(Perratt, 1986, p. 131)

ويذكر أيضا عبد الفتاح عثمان (١٩٨٩) أن الطفل المعوق سمعياً هو ذلك الطفل الذى حُرم من حاسة السمع منذ ولادته أو هو من فقد القدرة الســـمعية قبل تعلم الكلام أومن فقدها بمجرد تعلم الكلام لدرجة ان آثار التعلم فقدت بسرعة .

(عبد الفتاح عثمان ، ١٩٨٩ ، ص ٦٧)

وهناك تعريف آخر للمجالس القومية المتخصصـــة (١٩٩٨) بأنه الطفل الذى ينحرف انحرافاً ملحوظاً عن الأطفال العاديين سواء كان هذا الإنحراف فى الخصائص الجسمية أو العقلية أو الانفعالية أو الإجتماعية بحيث يستدعى هذا الإنحراف تقديم خدمات تربوية خاصة

(إبراهيم عباس الزهيرى ، أحمد إسماعيل حجى ، ١٩٩٨ ، ص٢٣)

ويذكر مجدى عزيز (٢٠٠٣) أن المقصــود بالإعاقة الســمعية :- وجود مشــكلات تحول دون أن يقوم الجهاز الســمعى عند الفرد بوظائفه بالكامل أو تقلل من قدرة الفرد على ســماع الأصــوات المختلفة ، وتتراوح الإعاقة السمعية فى شدتها من الدرجات البسيطة والمتوسطة والتى ينتج عنها ضعف سمعى إلى الدرجات الشديدة جداً والتى ينتج عنها صمم . ويستخدم مصطلح الإعاقة السمعية Hearing Impairment ، للدلالة على الأشخاص الذين يعانون من ضعف السمع (Hard of Hearing) ، أو الذين يعانون من الصمم (Deafness).

(مجدى عزيز إبراهيم ، ٢٠٠٣ ، ص ٤٣٤)

كما عرف واضعى القرار الوزارى رقم ٣٧ (١٩٩٠) : - ضعاف السمع بأنهم الطلاب الذين لديهم سمع ضعيف إلى درجة أنهم يحتاجون فى تعليمهم إلى ترتيبات خاصة أو تسهيلات ليست ضرورية فى كل المرافق التعليمية التى تستخدم للأطفال الصم. كما أن لديهم رصيداً من اللغة والكلام الطبيعى

(وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٠)

ويذكر عبد المطلب القريطى (٢٠٠١) أنه يمكن التمييز بين المعوقين سمعياً على النحو التالى :-

- **الأطفال الصم :**

وهم أولئك الذين لا يمكنهم الانتفاع بحاسة السمع فى أغراض الحياة العادية سواء من ولد منهم فاقدين السمع تماماً، أو بدرجة اعجزتهم عن الاعتماد على اذنهم فى فهم الكلام وتعلم اللغة أو من أصيبوا بالصمم فى طفولتهم المبكرة قبل ان يكتسبوا الكلام واللغة أو من اصيبوا بفقدان السمع بعد تعلمهم الكلام واللغة مباشرة لدرجة ان آثار هذا التعلم قد تلاشت تماماً مما يترتب عليه فى جميع الأحوال افتقاد القدرة على الكلام وتعلم اللغة .

◄ **ثقيلوا (ضعاف) السمع :**

هم أولئك الذين يكون لديهم قصور سمعى أو بقايا سمع Residual Hearing ومع ذلك فان حاسة السمع لديهم تؤدى وظائفها بدرجة ما ويمكنهم تعلم الكلام واللغة سواء بإستخدام المعينات السمعية أم بدونها .

(عبد المطلب أمين القريطى ، ٢٠٠١ ، ص ٣١٢)

تعليق على مفهوم الإعاقة السمعية :

- وفى ضوء ما سبق يعرف الباحث الطفل الأصم ، بأنه الطفل الذى فقد حاسة السمع منذ ولادته قبل تعلمه الكلام أو فقدها بمجرد أن تعلم الكلام لدرجة أن آثار التعلم فقدت بسرعة.

- مما سبق يتضح من التعريفات السابقة أنها فرقت بين الأصم الذى فقد سمعه تماماً بدرجة اعاقته عن اكتساب اللغة والتعلم بل وفقد آثار هذا التعلم إن وجدت ، وبين ضعيف السمع الذى لديه قصور فى السمع ويمكنهم تعلم الكلام واللغة باستخدام عينات سمعية .
- وتهتم الدراسة الحالية بفئة الطفل الأصم الذى يعتبر من ذوى الاحتياجات الخاصة الذى يختلف فى نموه واحتياجاته وأساليب التعلم لديه عن الطفل العادى .

◄ **تشخيص الإعاقة السمعية:**

يعتبر كل من اختصاصى قياس السمع (Audiologist) واختصاصى الأنف والحنجرة هما المهنيان المؤهلان لإجراء القياس السمعى ، حيث يجب أن تتوفر لديه معرفة كافية بأشكال وأنماط الفقدان السمعى، وكيفية التعامل معها سواء من خلال توفير المعينات السمعية اللازمة أو الخدمات التربوية والتأهيلية المناسبة.

ويختلف أسلوب القياس السمعى المتبع بإختلاف عمر الطفل ودرجة الدقة المطلوبة فى القياس والأغراض المتوخاة من ورائه ، فالطفل الرضيع يتم استقصاء حالته السمعية عن طريق اصدار أصوات بدرجات شدة مختلفة من جميع الجهات كالهمس ، ومنبه الساعة ، وملاحظة درجة استجابته لها ، أما الأطفال من سن (١٥-٣٠) شهراً فيمكن فحص سمعهم عن طريق وضع السماعات الموصلة للأصوات على أذنهم ومن ثم قياس السمع لديهم ولأن الأطفال فى هذا العمر لا يعرفون معنى وأهمية التشخيص السمعى

فقد يصـــعب الحصـــول على تصـــنيف دقيق لاســـتجاباتهم ، لذلك يتم تحذيرهم أحياناً ثم يتم ملاحظة نشـــاطهم الدماغى أثناء القياس الســـمعى ، وفى أحيان أخرى يتم إجراء الفحص لهم بما يعرف بالقياس من خلال اللعب حيث توضع السماعات الموصلة للصوت على أذانهم ، ويقدم لهم نغمات نقية أو حديث بدرجات شدة مختلفة ، ويطلب منهم القيام بعمل محبب لهم عندما يسمعون الصوت كأن يضغط على جرس أما الأطفال فى سن الثالثة فأكثر فيمكن بســـهولة الحصـــول على تعأونهم ويتمكنون من فهم التعليمات المعطاة لهم فى موقف القياس مما يســـهل إجراء الفحص الســـمعى لهم بإســـتخدام الموجات الصـــوتية النقية ويتم إجراء القياس فى حجرة معزولة صوتياً لضمان الدقة فى القياس وعدم تأثر الطفل بالأصوات الأخرى المحيطة .

(رشاد عبد العزيز موسى ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٠٠)

وتستخدم الموجات الصوتية النقية لفحص درجة وعى المفحوص بالأصوات وليس لفحص قدرته على تمييز أو إعطاء أو فهم معنى الأصـــوات المختلفة ويســـتخدم الكلام لفحص عتبة الإدراك الســـمعى والتى هى عبارة عن أدنى درجة من شـــدة الصـــوت يمكن معها للمفحوص تمييز ٥% من الكلمات المقدمة له ، إذا تقدم للمفحوص كلمات من قائمة معدة ســـابقاً وعلى مســـتويات شـــدة مختلفة ويطلب منه إعادة الكلمات التى تقال له أما العتبة الســـمعية فيتم تحديدها عن طريق الفحص بالنغمات النقية حيث يتم فحص كل أذن على حدة بتقديم النغمات (١٢٥ ، ٢٠٠ ، ٥٠٠ ، ١٠٠٠ ، ٢٠٠٠ ، ٤٠٠٠ ، ٨٠٠٠) وتكون العتبة السمعية عبارة عن أقل درجة شدة للنغمة النقية يستطيع المفحوص سماعها ويتم تحديد العتبة السمعية لكل نغمة على حدة.

(يوسف القريونى وآخرون ، ١٩٩٥ ، ص٣٠)

وهناك نوعان من الفحص السمعى هما :-

١- الفحص السمعى عن طريق التوصيل الهوائى Air Connection Test حيث يتم نقل الصوت عن طريق السماعات إلى الأذن .

٢- الفحص الســمعى عن طريق التوصــيل العظمى Bone Connection Test ويتم نقل الصــوت إلى عظام الجمجمة عن طريق أقطاب توصل الصوت .

(مجدى عزيز إبراهيم ، ٢٠٠٣ ،ص ٢٤٣)

ربما يكون من الصعب اكتشاف الصمم فى الأطفال فى السنتين الأولتين من العمر ولكن فى حالة إصابة الأم وهى حامل ببعض الأمراض مثل الحصبة الألمانية والانفلونزا أو فى حالة الولادة العسرة وفى حالة وجود صمم فى تاريخ الأسرة فإنه يجب اعتبار هذا الطفل فى خطر من الإصابة بالصمم فإذا لم ينتبه الطفل للأصوات المحيطة به أو إذا لم يتكلم خلال السنتين الأوليين من عمره أو إذا كان كلامه غير واضح أو إذا تأخر فى الدراسة فإنه فى هذه الحالات يجب فحص الطفل فحصاً دقيقاً والبحث عن السبب فإذا تم فحص الطفل وعرف أنه مصاب بالصمم فان العلاج يجب أن يبدأ فوراً إن كان هناك علاج حسب نوع الصمم .

◄ **طرق قياس القدرة على السمع :-**

يمكن قياس السمع حسب السن إلى ما يأتى:-

أولاً : قياس السمع قبل سن الخامسة

وذلك بمعرفة مدى استيعاب الطفل للأصوات حسب شدتها وذبذبتها ويستخدم فى ذلك بأن يوضع إلى جوار الطفل المختبر جهاز يقيس شدة الصوت ويسمى الأديوميتر Audiometer وهو يصدر أصواتا مختلفة الشدة ليرى الفاحص مدى استجابة الطفل حيث يشجع الطفل على اللعب بلعب معينة كالكرات أو الأقراص الملونة ، فإذا استغرق الطفل فى اللعب بها ، يقوم المختبر بعمل أصوات مختلفة ، كأصوات الأجراس والطبول خلف الطفل ، فإذا لم ينتبه إليها الطفل قرب المختبر الجهاز إلى الطفل شيئاً فشيئاً إلى أن يلتفت الطفل نحو مصدر الصوت ويقيس المختبر بهذا قدرة الطفل على السمع ومدى قصوره السمعى بقراءة جهاز حدة الصوت .

ثانياً : قياس السمع بعد سن الخامسة

ويستخدم فى ذلك الطرق الآتية :-

١- **طريقة الساعة** : وهذه الطريقة تعطى فكرة تقريبية عن حدة السمع فى كل أذن على حده، لمعرفة مدى سماع الطفل لدقاتها ، وعلى أى بعد أو مسافة يستطيع سماع دقات الساعة .

٢- **طريقة الهمس** : وهى طريقة تستخدم لقياس حدة السمع لدى الطفل بعد سن الخامسة وفيها ينطق المختبر مجموعة من الأعداد همساً وفى غير ترتيب ، ويحسن أن يقف المختبر خلف الطفل أو جانبه ويكون الهمس متجهاً نحو كل أذن على حده .

(لطفى بركات أحمد، ١٩٨١ ، ص ١١٠)

ويذكررشاد موسى (٢٠٠٢) أن هذه الطريقة غير دقيقة لعدم إمكان التحكم فى تقنين الأصوات الهامسة للشخص الواحد أو بين شخص وآخر وكذلك لوجود عامل التخمين.

٣- **الأديوميتر الصوتى الفردى**

وهو جهاز دقيق ويقيس درجة القصور السمعى فى كل أذن كما يحدد أنواع الذبذبات التى تقصر الأذن عن سماعها .

(رشاد عبد العزيز موسى ، ٢٠٠٢،ص ٢٠١- ٢٠٢)

٤- **طريقة قياس حدة السمع بواسطة الكمبيوتر**

وهو أحدث أجهزة تخطيط السمع ، ويعتمد على رسم النبضات الكهربية بالمخ أثناء السمع حيث يتم فيه تكبير التأثير السمعى مع عزل التأثيرات الأخرى ، ويدخل التأثير السمعى الكمبيوتر لتكبيره وتجميعه ، ثم يظهر على الشاشة التلفزيونية ، ويمكن تسجيلها على أوراق خاصة ، ومن أهم ما تتميز به هذه الطريقة أنه يمكن قياس حدة السمع للشخص بكل دقة دون أية استجابة من المريض حتى إن كان نائماً وتصلح هذه الطريقة مع الأطفال دائمى الحركة ، والأطفال غير المتعاونين فى الإختبارات ويمكن أيضا بهذه الطريقة تشخيص حالات أوران العصب السمعى وحالات أورام المخ .

(فوزية محمد الأخضر ، ١٩٩٣ ، ص ٢٦)

● **طرق تخطيط السمع :**

١- عند حديثي الولادة : ٣ – ٥ أيام ندرس المنعكسات غير المشروطة عند الطفل منعكس شدة الانتباه – منعكس سمعى جفنى (حركة الجفون عند سماع الصوت) سمعى عضلى (حركة الجسم عند سماع الصوت) باستعمال الأصوات القوية أجراس ، طبل.

٢- عند سماع الرضيع من الشهر ٩-١٥ ندرس تفاعل الطفل مع المحيط بواسطة الألعاب إلتى تصدر أصواتاً بشكل مدروس ، والأصوات المألوفة صوت الملعقة والرضاعة الورق ونراقب رد فعل الطفل .

٣- من ٢- ٣ سنوات منعكس يدعى منعكس العالم ، وهو منعكس مشروط يعطى فكرة عن نسبة السمع لدى الطفل .

٤- من ٣ سنوات وحتى ٤ سنوات ونصف : هناك العرض الحركى الصوتى وهو عبارة عن ألعاب تتحرك بشرط أن يسمع الطفل الصوت. بعضها حالياً يعتمد على الحاسوب .

٥- من ٤ سنوات ونصف : يمكن إجراء تخطيط السمع الكهربائى العادى الذى نجريه على الكبار حيث يسمع الطفل الصوت ويعطينا إشارة بأنه يسمعها.

(محمد حسنين العجمى ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٦٨)

◀ **مؤشرات الصمم :**

يشيركمال عبد الحميد (٢٠٠٣) أن التعرف على مؤشرات الصمم لأمر مهم للغاية لأسرة الطفل وللمعلم حتى يتسنى لهما مساعدة الطفل للتغلب على مشكلاته الناجمة عن تلك الإعاقة ، ويمكن توضيح هذه المؤشرات فيما يلى :

أ- مشاكل متعلقة بالأذن : وتشمل المؤشرات الآتية:

١. نزيف الأذن .
٢. تلوث أو إصابة الأذن الخارجية .
٣. انبعاث رائحة كريهة من الأذن .
٤. وضع القطن بالأذن .
٥. التنفس المستمر عبر الفم .
٦. الاستمرار فى شد وحك الأذن .

◄خصائص المعوقين سمعياً :

تتمثل أهم خصائص المعوقين سمعياً فى الآتى :-

- **الخصائص السلوكية** :

بادىء ذى بدء يجدر الإشارة إلى أن الخصائص السلوكية للمعوقين سمعياً ليست بالضرورة خصائص يتميز بها فرد يعانى من إعاقة سمعية ، بمعنى أنها ليست خصائص يجب أن تتوفر فى كل فرد معوق سمعياً، إنما هى مجموعة من الخصائص والصفات التى تتوفر لدى فئة المعوقين سمعياً .
ومن جانب آخر تختلف هذه الخصائص من فرد إلى آخر بإختلاف درجة صعوبته السمعية ، والسن الذى حدثت فيه هذه الصعوبة وطبيعة الخدمات والرعاية الأسرية والتربوية التى توفرت له بالإضافة إلى عدد من العوامل المختلفة . ويتمثل الأثر الأكبر للصعوبة السمعية فى الجانب السلوكى وليس على الجانب النفسى المتعلق ببناء الشخصية أو الخصائص الموروثه وحيث أن الاتصال اللفظى هو الوسيلة التى يعتمد عليها أفراد المجتمعات المختلفة بشكل اساسى فى تفاعلهم فيما بينهم سواء أكان ذلك للتعبير عن المشاعر أم تبادل الأفكار والمعلومات ، لذلك تحد الإعاقة السمعية إلى درجة كبيرة من الفرص المتاحة للطفل الأصم للتفاعل الإجتماعى والمشاركة فى أنشطة المجتمع أسوة ببقية الأفراد

(مجدى عزيز إبراهيم ، ٢٠٠٣ ، ص ٤٥٥)

وأشارت نتائج بعض الدراسات عن خصائص المعوقين سمعياً أنهم يتصفون بالإنطوائية والعدوانية، ويعانون من الشعور بالقلق والاحباط والحرمان ، والتركيز حول الذات ، والاندفاعية والتهور وعدم المقدرة على ضبط النفس وانخفاض مستوى النضج الإجتماعى ، وسوء التوافق الشخصى والإجتماعى (بحرية الجناينى ، ١٩٧٠ – Reivch &Rothrch 1972 - Meadows 1975 ، نهى اللحامى ١٩٨٠ – عبد الرحيم بخيت ١٩٨٨، شاكر قنديل ، ١٩٩٥ – ماجدة هاشم ، ١٩٩٧)

وكشفت نتائج دراسات أخرى (عبد العزيز الشخص ، ١٩٩٢) عن انخفاض مستوى السلوك التكيفى ، وارتفاع مستوى النشاط الزائد لدى الأطفال المعوقين سمعياً بالنسبة لأقرانهم العاديين وأن الأطفال المعوقين سمعياً الذين يخضعون لأسلوب الرعاية التعليمية الخارجية يتميزون بإرتفاع مستوى سلوكهم التكيفى أكثر من أقرانهم الذين يخضعون لأسلوب الرعاية والإقامة فى مؤسسات داخلية .

(عبد المطلب أمين القريطى ، ٢٠٠١ ، ص ٣٣٠)

- **الخصائص الإجتماعية والنفسية** :-

ويشير مصطفى فهمى (١٩٨٠) إلى أنه بسبب صعوبات الاتصال اللفظى الضرورية لإقامة علاقات اجتماعية يحاول المعوقون سمعياً تجنب مواقف التفاعل الإجتماعى الجمعى ويميلون إلى مواقف التفاعل الفردية والعزلة نتيجة لاحساسهم بعدم المشاركة أو الانتماء إلى الأطفال الآخرين لذلك فإنهم يميلون إلى الألعاب الفردية التى لا تتطلب مشاركة مجموعة من التلاميذ ، وإلى الألعاب التى تتطلب مشاركة عدد محدود كتنس الطاولة وسباق الجرى والجمباز وتسهم هذه الخصائص فى تقديم تفسير جزئى لظاهرة نجاح الصم فى مختلف المجتمعات فى تجميع أنفسهم فى مجموعات وأندية خاصة بهم وفى الزواج من داخل مجتمعهم الصغير حيث لا يقل عن (٨٥%) من الصم يتزوجون من صم آخرين .

(مصطفى فهمى ، ١٩٨٠، ص ٧٧)

ويذكر عبد الرحمن سليمان (٢٠٠١) أنه علاوة على الميل إلى العزلة فإن الدراسات تشير إلى أن النضج الإجتماعى للأشخاص الصم يسير بمعدل أبطأ منه لدى السامعين ويقدر بعض الباحثين أن الصم أقل من أقرانهم فى درجة النضج الإجتماعى بحدود ١٥-٢٠% من المستوى المتوقع .

كما أنه من المتوقع أن تكون المشكلات المرتبطة بالاتصال اللفظى هى السبب فى تأخر النضج الإجتماعى . فتعقد الحياة الإجتماعية وتعدد المهارات اللازمة للنجاح فى المجال الإجتماعى والتطور السريع فى ملامح الحياة الإجتماعية يتطلب ما يقابله من تطور فى كفاياتنا الإجتماعية . وبعض هذه الكفايات نكتسبها من خبراتنا الذاتية وبعضها الآخر عن طريق تعليمات وتوجيهات المحيطين. وفى كلتا الحالتين تؤدى القدرة على السمع موقفا حاسما .

(عبد الرحمن سيد سليمان ،٢٠٠١، ص١٠٩)

وتشير سهير خيرى (١٩٩٧) إلى أن من مظاهر سوء التوافق النفسى والإجتماعى:-

(أ) إن أخطر ما يترتب على الاصابة بالصمم أو الضعف الحاد للسمع هو فقدان الفرد لقدرته على النطق والكلام ، فالأصم لا ينطق الكلمات لأنه لا يسمعها ولا يستطيع تصحيح الأصوات التى تصل إليه لأنه لا يسمع أصوات الآخرين ، ومن ثم لا يستفيد منها فى تصحيح أخطائه ،

فالدائرة غير مكتملة بينه وبين الآخرين ، وينتج عن ذلك نقص تفاعله مع المثيرات الحسـية فى البيئة، مما يترتب عليه قصـور فى مدركاته ، ومحدودية فى مجاله المعرفى ، بل وتأخر فى نموه العقلى فى حال مقارنته بأقرانه من العاديين ، ولذلك نجده يواجه تحديات فوق الطاقة فى تنفيذ المتطلبات الأكاديمية ، وفى التوافق مع المجتمع المدرسى ، إذا لم يتم توفير التسهيلات اللازمة له فى هذا الخصوص.

(ب) يميل المعوقون سمعياً إلى العزلة والانسحاب من المجتمع وتقل قدرتهم على التعاون مع الآخرين ونتيجة ذلك يتدنى النمو الإجتماعى لهذه الفئة وتقل درجة نضجهم اجتماعياً حيث أن اللغة المسموعة تلعب دوراً كبيراً فى نضج الأفراد فى المجتمع وامتصاصهم الكثير من قيمهم ومعاييره .

(ج) نتيجة العجز اللغوى الذى يعانى منه المعوق سـمعياً فإن اتصـاله بمن حوله يكون محدوداً وغير كاف مما يحرمه من إشباع حاجاته الأساسية لاقامة علاقات مع الآخرين . بل ان علاقته بأسرته يشوبها الكثير من التوتر وخاصة إذا تملكه الشعور بأنه غير مرغوب فيه من قبل والديه ، مما يدفعه للعصيان والتمرد .

(د) يعانى المعوق سـمعياً قصـوراً كبيراً فى التعبير عن الذات أو تحقيق الذات ، مما يعرضـه للكثير من الاحباطات وتتولد لديه العديد من السمات الانفعالية غير المرغوبة مثل العدوانية ، الحساسية المفرطة لردود أفعال الآخرين ، والشك فى تصرفاتهم، والشعور بالقلق والخوف من الفشل ، والوحدة وسرعة الاستثارة والعصبية وأحياناً ظهور صعوبات فى الأكل والنوم

(هـ) يلجأ المعوق سمعياً إلى الاستغراق فى أحلام اليقظة ، باعتبارها صمام أمن له، ولأمنياته المكبوتة ، ودوافعة المحبطة ، واشباعاً لرغباته التى لا يستطيع أن ويحققها فى الواقع .

(و) يعانى الأصم بالذات ، صراعاً بين رغبته فى العيش كالأفراد العاديين وبين إدراكه لعجزه الحسى ولذلك فإنه يلجأ إلى إحدى الصور الآتية فى محأولة من جانبه لتحقيق التوافق .

<u>**الصورة الأولى**</u> **:-** يتقبل الأصم فكرة أنه شخص معوق ، ولذلك فإنه ينسحب إلى فرص الحياة الصغيرة الآمنة المحدودة والتى تمنحها له نوادى وجمعيات الصم .

الصورة الثانية :- يلفظ الأصم عالم الصم ويعيش عالم السامعين ، ويرغب فى عمل نفس الأشياء التى يعملها العاديون وبنفس الطريقة ، إلا أنه نظراً لإعاقته يقابل العديد من الحواجز الإجتماعية التى تحول دون بلوغه لأهدافه التى يريدها وبالتالى فهو يعيش بين عالمين ، عالم بعيد عنه فى أهدافه ، وعالم يرفض هو أهدافه .
الصورة الثالثة : - طريقة من يقبلون على الحياة بشغف وحماس ويمارسون بعض المهن التى لا تحتاج إلى حاسة السمع ، ويحققون نتائج إيجابية .

(سهير محمد خيرى، ١٩٩٧ ، ص ١٩٣ ، ٢٠٣)

- **الخصائص اللغوية** :

تذكر فاتن فاروق (١٩٩٤) الى أنه تظهر خطورة الصمم على الإطلاق فيما له علاقة مباشرة بمجال النمو اللغوى وما يتعلق به من فهم اللغة وإخراجها ووضوح الكلام .
وبالطبع يعانى الأصم من تأخر واضح فى النمو اللفظى ، إلا أن هذا التأخر يتضح كلما كانت درجة الصمم أشد وحدثت الإصابة فى وقت مبكر حيث أن الإصابة بالصمم منذ الولادة ولا سيما قبل سن الخامسة فهؤلاء الأطفال رغم أنهم يصدرون اصواتاً ويبدءون فى المناغاة كباقى اقرانهم إلا أنهم يواجهون عجزاً فى مواصلة مراحل النمو اللفظى اللاحقة نتيجة لبعض الأسباب لعل أهمها:-
أ- أن الأطفال نتيجة الإعاقة السمعية لا يتلقون أية تغذية راجعة feedback أو ردود أفعال من الراشدين أو حتى من داخل أنفسهم ونتيجة لما سبق وجد أن القدرة اللفظية للمعوقين سمعياً قاصرة إلى حد ما، على الرغم من توفير التدريب السمعى أو التدريب على النطق لاحقاً . كما أن المعوقين سمعياً ينمون وهم يعانون من صعوبات فى النطق أو أخطاء فى الكلام وعدم اتساق فى نبرات الصوت إضافة إلى ذلك فإن طريقة تشكيل الحروف تظهر على الفم والشفتين بشكل غير طبيعى أحيانا .
نظراً لاعتماد النمو اللغوى على السمع وتأثره فمن المهم أن توضيح الآثار اللغوية الناجمة عن القصور السمعى، حيث يعتبر ضعف الأطفال المصابين بقصور سمعى حاد أو شديد فى المهارات اللغوية من ابرز المشاكل التى يعانون منها نتيجة لقصورهم وعلى وجه التحديد فإن ضعف هؤلاء الأطفال

وعجزهم عن فهم اللغة السائدة فى بيئتهم أو التحدث بها من اخطر المشاكل التى يواجهونها ولا يقلل من خطورة هذه المشــكلة براعة الصــم وخبرتهم فى فهم وإســتخدام لغة الإشـــارة اليدوية المتدأولة بينهم كمجموعة ذات خصـــائص واحدة ، إذ أن خبرتهم هذه لا تعينهم على فهم اللغة الســـائدة فى مجتمعهم أو التحدث بها وهذا هو الفارق الأســاسـى بين مجتمع الصـم ومجتمع الأسـوياء بشـأن ما يصـدرون من اصـوات ومن ثم يفتقرون إلى التعزيز السمعى Auditory reinforcements اللازم مقارنة بالعاديين ولذا فغالباً ما يرتبط الصم بالبكم .

ب- لا يتلقى هؤلاء الأطفال نتيجة لإعاقتهم السمعية إلى نماذج كلامية ولغوية صحيحة لكى يستطيعوا تقليدها . بينما يعانى ضعاف السمع من مشكلات لغوية بدرجات متفأوتة كمشكلات صعوبة سماع الأصوات المنخفضة ، ومشكلات تناقض عدد المرادفات اللغوية وصعوبات التعبير اللغوى بالنسبة لذوى الإعاقة السمعية المتوسطة .

(فاتن فاروق موسى ، ١٩٩٤ ، ص ١٤)

- **الخصائص التربوية** :

يشـيركلوين Kluwin (١٩٨٥) أن أداء المعوقون سـمعيا يتسـم بالانخفاض فى مسـتوى تحصـيلهم الأكاديمى مقارنة بأقرانهم العاديين، وذلك فى معظم المناهج الدراسية كالقراءة والعلوم والحساب نتيجة لتأخر النمو اللغوى لديهم ، إضـافة إلى انخفاض مستوى دافعيتهم وعدم ملاءمة طرق التدريس المتبعة أو المناهج الدراسية إلى غير ذلك من عوامل تؤثر على التحصـيل الأكاديمى . وتشـير نتائج البحوث المتعلقة بالتحصـيل الأكاديمى للمعوقين سمعياً وتكاد تتفق إلى أن معدل تحصيلهم يقل فى المتوسط بأربعة أو ثلاثة صفوف دراسية عن مستوى تحصيل اقرانهم العاديين فى العمر الزمنى نفسه وأجرى كلوين Kluwin دراسة على حوالى ألف مفحوص من الأطفال الصـم ممن لديهم مشـكلات سـلوكية أن الصـعوبة المشـتركة أو الأكثر شـيوعاً فيما بينهم هى ضـعف القدرة على القراءة .

(Kluwin , 1985, p. 875)

كما كشـفت نتائج بعض البحوث أيضــا عن أن الأطفال الصــم من آباء صــم درجة تحصــيلهم القرائى أعلى من أقرانهم الصـم من آباء عاديين ، وفسـرت هذه النتيجة على أسـاس أن الآباء الصـم يكون بإمكانهم التواصـل مع أبنائهم بطرق أخرى بديلة مناسبة كلغة الإشارة مما يساعدهم أكثر على التعلم.

ولوحظ أيضـا أن الأطفال الصـم من آباء صـم هم أكثر توافقاً نفسياً واجتماعياً ومدرسياً ، وأكثر تفاعلاً ونضـجاً اجتماعياً وتقديرياً وضبطاً لذواتهم وتحصيلاً أكاديمياً من الأطفال الصم لآباء عاديين السمع .

(Altshuller , 1974 , pp. 365- 370)

- **الخصائص العقلية** :

إختلفت وتعددت وجهات النظر بالنسـبة للقدرات العقلية للمعوقين سـمعياً وبالغ الباحثون فى دراسـة هذا الجانب وتعارضــت نتائج هذه الدراســات وعلى الرغم من ذلك التعارض إلا أنه معظمها يؤكد أنه لا توجد علاقة قوية بين درجة الإعاقة السمعية ونسبة الذكاء .

وانتهت بعض نتائج هذه البحوث إلى أن مسـتوى ذكاء الصـم يقل عن مسـتوى ذكاء العاديين بحوالى عشـر إلى خمس عشــرة نقطة كبحوث بنتر باترســون وانتهى البعض الآخر إلى عدم وجود فروق فى الذكاء بين الصــم والعاديين كبحوث كوليز ودريفر وسبرنجر وجودانف وغيرهم .

(مختار حمزة ، ١٩٧٩ ، ص ٨٢)

ويرى عبد الفتاح صـابر (١٩٩٧) أن فقدان السمع يؤثر فى النمو العقلى والمعرفى، وأثبتت دراسـات كثيرة أن الفرق بين العـاديين والمعوقين ســـمعياً فى المهـام العقليـة يعود إلى نقص فى تلقى الإثـارة المناســـبة ، أو تلقى التعليمات المناســبة ، كما أن الفرق يعود إلى إختبارات الذكاء على إعتبار أنها مشــبعة بالعامل اللفظى وتعتمد اســاسـاً على المهارات اللغوية، أن الإختبارات الأدائية أكثر مناسـبة للأفراد الصـم من الإختبارات اللفظية وأنه حسب هذه المقاييس الأدائية فإن قدرات الصم والعاديين تتساوى فى الأداء على الإختبارات العملية .

(عبد الفتاح صابرعبد المجيد ، ١٩٩٧ ، ص ١٦٦)

◄العوامل المسببة للإعاقة السمعية :-

تنقسم العوامل المسببة للإعاقة السمعية إلى قسمين هما :

(١) **العوامل الوراثية** :

إن الأطفال الذين يولدون بإعاقات سمعية سواء كانت الإعاقة عبارة عن صمم تام أو ضعف فى السمع، فإن العلة فى الإصــابة ترجع إلى الوراثة. ومن بين العوامل الوراثية التى قد ينتج عنها الإعاقة الســمعية ، ما يطلق عليه زمله أعراض تريتشر – كولين Treacher –Collin's Syndrome .

بالإضافة إلى ما يعرف بزملة أعراض ووردبنرج Wordenburg's Syndrome والأعراض تتضمن صغر حجم أذن الطفل، وخلل فى تكوين الأسنان ، وارتجاع خلقى للذقن ، وبعض العيوب الخلقية فى عظام الوجه .

(حمدى شحاته عرقوب ، ١٩٩٢ ، ص ٥٨)

وتظهر الإصابة بالصمم الوراثى منذ الولادة (صمم أو ضعف سمع ولادى) أو بعدها بسنوات – حتى سن الثلاثين أو الأربعين . كما هو الحال فى مرض تصــــلب عظيمة الركاب لدى الكبار مما يتعذر معه انتقال الموجات الصــــوتية للأذن الداخلية نتيجة التكوين غير الســــليم والاتصــــال الخاطىء لهذة العظيمة بنافذة الأذن الداخلية ومرض ضمور العصب السمعى .

(٢) **العوامل البيئية** :

هى أسباب غير جينية ولا ترجع إلى اصول وراثية ولكن ترجع إلى عوامل بيئية وهى كالتالى :

أ. إستخدام العقاقير

هناك بعض العقاقير التى يترتب على إستخدامها وجود إعاقة فى السمع سواء عند الجنين أثناء فترة الحمل ، أو عند الطفل حديث الولادة . ومن أمثلة هذه العقاقير Koromycin Ncomycin وعقار Streptomycin حيث تسبب إصابة الخلايا القوقعية فى الأذن بالتلف .

ب. الفيروسات

هناك بعض الفيروسات التى تصيب الطفل بالإعاقة السمعية وخاصة إذا ما أصيبت الأم بها خلال الفترة الأولى للحمل مثل الحصبة الألمانية ، والجدرى الكاذب ، والالتهاب السحائى ، والإصابة بالانفلونزا .

ج- عوامل ولادية

وترجع هذه العوامل إلى ظروف عملية الولادة وما يترتب عليها بالنسبة للوليد ، ومنها الولادات العسرة أو الطويلة حيث يمكن أن يتعرض معها الجنين لنقص الأكسجين مما يترتب عليه موت الخلايا السمعية وإصابته بالصمم ، والولادات المبكرة قبل اكتمال قضاء الجنين لسبعة أشهر على الأقل فى رحم الأم مما يعرضه للإصابة ببعض الأمراض نتيجة عدم إكتمال نموه ونقص المناعة لديه .

د- الحوادث والضوضاء

تشكل هذه المجموعة من الأسباب بعض العوامل البيئية العارضة التى تؤدى إلى إصابة بعض أجزاء الجهاز السمعى كإصابة طبلة الأذن الخارجية بثقب وحدوث نزيف فى الأذن نتيجة آلة حادة أو صفعة شديدة أو التعرض لبعض الحوادث ، كحوادث السيارات والسقوط من أماكن مرتفعة .

(عبد المطلب أمين القريطى ، ٢٠٠١ ، ص٣٢٤- ٣٢٦)

◄ أسباب الإعاقة السمعية من قبل المتخصصين :

*** أسباب الفقدان السمعى التوصيلى :- وتتمثل هذه الأسباب فى الآتى :**

١. التشوهات الخلقية فى القناة السمعية أو تعرضها للالتهابات والأورام .

٢. تجمع المادة الصمغية (Cerumen) التى يفرزها الغشاء الداخلى للأذن وتصلبها مما قد يؤدى إلى سد جزئى للقناة السمعية.

٣.ثقب الطبلة نتيجة التعرض لأصوات مرتفعة جداً لفترات طويلة أو التعرض للصدمات أو إدخال الطفل لأجسام غريبة فى أذنه كالأقلام أو أعواد الثقاب كما ان التنظيف غير السليم للأذن ، الارتفاع الشديد فى ضغط الهواء الذى يملأ الأذن الوسطى، أوالتهاب قناة استاكيوس.

٤. تعرض الأذن الوسـطى للالتهابات المتكررة مما يسـبب زيادة إفراز السـائل الهلامى داخل الأذن الوسـطى والذى يزداد كثافة ولزوجة شيئاً فشيئاً حتى يصبح كالصمغ ، مما يعيق طبلة الأذن عن الإهتزاز فيحدث ضعفاً سمعياً وتسمى هذه الحالة (Otitis Media) .

٥- العيوب الخلقية فى الأذن الوسطى كالتشوهات الخلقية فى الطبلة أو العظمات الثلاثة.

*** أسباب الفقدان السمعى الحسى عصبى :**

وتتمثل هذه الأسباب التى مرجعها الأول يعود إلى الخلل فى الأذن الداخلية أو العصب السمعى فى الآتى:

١- أسباب وراثية .

٢- الإصابة بالحمى الشوكية .

٣- اصابة الأم الحامل بالحصبة .

٤- نقص الأكسجين عند الولادة الطبيعية أو فى حالات الولادة المتعسرة .

٥- عدم توافق دم الوالدين .

(مجدى عزيز إبراهيم ، ٢٠٠٣ ، ص ٤٤١ - ٤٤٢)

الفصل الثاني

أساليب التعلم

- تعريف أساليب التعلم
- خصائص أساليب التعلم
- مكونات أساليب التعلم
- تصنيفات أساليب التعلم
- عوامل تؤثر فى تبنى الطالب لأساليب تعلم معينة
- الافتراضات التى تقوم عليها نظرية أساليب التعلم
- نماذج أساليب التعلم
- أساليب التعلم والصم

الفصل الثاني

أساليب التعلم:

بدأ إستخدام أساليب التعلم بالمعنى المتعارف عليه إلى القرن التاسع عشر ، ولم تظهر الدراسات العلمية الجادة لأساليب التعلم إلا فى الخمسينات من هذا القرن العشرين، واستمرت هذه المحاولات فى هذا الموضوع خلال الستينات وكان أبرزهم هيل Hill الذى توصل إلى صيغة علمية لتخطيط وتطوير خرائط أساليب التعلم تجسيداً لأنواعها المختلفة ، والتى يمكن من خلالها توجيه المتعلم من التلاميذ، وتطوير التربية المدرسـية ، وخلال السبعينات أنشأ هيل Hill مع عدد من مساعديه ، جمعية العلوم التربوية الأمريكية التى ضمت حشدا كبيرا من المربيين والدارسـين والمهتمين بهذا العلم الجديد من كافة أرجاء الولايات المتحدة ومن بعض الدول الأخرى، وتنقسم أساليب التعلم الفردية للتلاميذ حسب نظرية وأعمال هيل Hill إلى أربع أقسام هى :

- وسائل الادراك ، التعلم .
- النماذج أوالصيغ التى يفضلونها فى معالجه المعلومات .
- خبرات الادراك ، التعلم .
- الذاكره التربويه التى تقوم عادة باستضافة وترجمة الإدراك لسلوك تربوى محسوس وهو ما يسمى التعلم .

(محمد زياد حمدان ، ١٩٨٥، ص٢٠)

وبدأ بيرى Perry فى السـبعينات بحثاً قدم فيه أنموذجا فسـر خلاله كيف يتعلم الطلاب ، كم قدم خلال البحث طريقة منطقية أكثر تلاءماً فى التعلم خلافاً عما كان سائداً ، والذى كان يبحث عن الاجابه الصحيحه من خلال النظرة المجردة من المعرفة.

فى : (محمد المرى إسماعيل ،١٩٩٣،ص٢٢٧)

حيث ظهر- فى اطار علم النفس المعرفى – مفهوم أسـاليب التعلم Learning Styles أو عمليات الدراسـة Study Processes والتى تصـف الطريقة التى يتعامل بها المتعلم مع المعلومات داخل حجرة الدرس أو خارجها أثناء الاستذكار ٠

ومنذ ذلك الحين تعددت أنواع أساليب التعلم وإختلفت بإختلاف الأفراد وتنوع خصائصهم الشخصية كذلك إختلفت أيضا بإختلاف العلماء والباحثين الذين تناولوها بالدراسه والبحث كذلك يرجع تنوع أساليب التعلم الى أنه لايوجد أسلوب واحد يحقق أفضل النتائج لجميع التلاميذ إذ أن أسلوبا معينا قد يكون مناسبا لتلميذ معين ، بينما لا يناسب تلميذا أخر بنفس الدرجة .

(نصرة عبد المجيد جلجل ،٢٠٠٨، ص ٣٣١)

تعريف أساليب التعلم :

تناول كييف Keefe (١٩٧١) أسلوب التعلم على أنه سلوكيات معرفية أو انفعالية ، أو فسيولوجيه يتصف بها المتعلمون وتعمل كمؤشرات ثابته نسبيا للكيفيه التى يدرك بها المتعلمون البيئه التعليميه ويتعاملون بها ويستجيبون لها ويشتمل أسلوب التعلم على أربعة جوانب هى :

- الأسلوب المعرفى : وهو أنماط معتاده أو مفضله لدى الفرد فى عمله الذهنى ٠
- أنماط الإتجاهات والاهتمامات التى تؤثر على ما يوجه اليه الفرد جل اهتمامه فى الموقف التعليمى٠
- ميل الفرد إلى البحث عن الأوضاع أوالمواقف التى تتطابق مع انماط تعلمه ٠
- ميل الفرد إلى إستخدام استراتيجيات تعلم معينة وتجنب أخرى ٠

(Keefe,1971,p.4)

ويتفق كييف keefe (١٩٨٢) مع جريجورك Gregorc فى أن أسلوب التعلم عباره عن : انعكاس لكل من التشفير الوراثى ، النمو الشخصى والتكيف مع البيئه وكل ذلك يساعد فى تفسير عملية التعلم والتدريس وكذا فان أسلوب التعلم عباره عن صفات ثابته نسبيا فى سلوك المتعلمين ٠

(Keefe ,1982,p.44)

ويرى شمك Schmeck (١٩٨٢) ان استراتيجيه التعلم هى : قطاع من أنشطه معالجه المعلومات التى يسخدمها الفرد حينما يواجه مهمه تعلم ، وحينما يظهر الفرد تفضيل لإستخدام استراتيجيه محدده ، فإنه بذلك قد حدد أسلوب تعلم معين ٠

(Schmeck,1982,p.73)

وعرفت جراشــا وريتشــمان (Grasha-Riechman) (١٩٨٣)أســلوب التعلم على أنه التفكير فى إختبارات التلاميذ المرتبطه بالأخرين وبمختلف البيئات داخل الفصل الدراسى وكذلك خبراتهم ٠

(Grasha & Riechman ,1983,p.22)

ويعرف فؤاد أبو حطب (١٩٨٤) أســـلوب التعلم بأنه الطرق الشـــخصـــيه التى يســـتخدمها الطلبه فى التعامل مع المعلومات فى أثناء عمليه التعلم ٠ واذا أخذنا بالاعتبار التوجه السلوكى يمكن تحديد أسلوب التعلم بأنه : طريقه التعلم الثابته فى الاستحابه للمثيرات واستخدامها فى سياق التعلم ٠

(فؤاد أبو حطب وآمال صادق، ١٩٨٤، ص٥١١)

ويعرف كولب Kolp(١٩٨٤) أن أســـلوب التعلم هو : الطريقة التى يســـتخدمها الطالب فى إدراك ومعالجه المعلومات أثناء عمليه التعلم ومن هذه الأساليب :

- الأسلوب التقاربى ٠
- الأسلوب التباعدى ٠
- الأسلوب المستوعب ٠
- الأسلوب المتكيف ٠

(Kolp , 1984,p.28)

ويرى محمد زياد حمدان (١٩٨٥) أن أســلوب التعلم هو الطريقة التى يدرك بها التلميذ الأشــياء حوله ، ســواء أكانت معلومه اكاديميه أو خبره نشاط تربوى أو اجتماعى أومهنى علمى ويتقرر أسلوب التعلم عاده فى التعرف على معنى الأشياء وكيفيه تعلمها ٠

(محمد زياد حمدان ، ١٩٨٥ ، ص١٩)

ويعرف أكسفورد Oxfod أساليب التعلم بأنها : الطرق العامه والواسعه التى تستخدم لتعلم موضوع ما٠

(Oxford,1989,P.34)

ويعرف ديبيلو DeBello (1990) أســـلوب التعلم بأنه الطريقه التى يســـتوعب ويعالج ويحفظ بها الفرد المعلومات ٠ وأن الأســـلوب عباره عن مجموعه من المتغيرات البيولوجيه والخبراتيه الملزمه (Imposed) والتى تسهم فى عمليه التعلم كل بطريقته الخاصه ويعمل الكل معا كوحده ٠

(DeBello,1990,p.203)

ويعرف مرزوق عبدالمجيد مرزوق (١٩٩٠) أساليب التعلم على أنها :

الطرق الخاصـــه التى يتبعها الطالب أثناء تعامله مع المعلومات سـواء كان ذلك فى داخل قاعات المحاضـرات وأثناء قيامه بالاستذكار لتحصيل تلك المعلومات ٠

(مرزوق عبد المجيد مرزوق ،١٩٩٠، ص٦٠٠)

أما دن Dunn (١٩٩٠) فترى أسلوب التعلم أنه : مزيج من متغيرات عديده بيولوجيه ، وتجريبيه ، وخبراتيه تساهم كل منها فى التعلم بطريقتها الخاصـه بينما تعمل جميعا كوحده واحده ، وهكذا فإن أسلوب التعلم هو أكثر من مجرد تذكرالفرد لمعلومات جديده وصـعبه بسـهوله أكبر ، وذلك عن طريق الاستماع، أوالرؤيه ، أو القراءه أو الكتابه أو الشرح أو التلفظ أو بالتجربه النشطه ٠

(Dunn,1990,p.224)

وعند محمد أحمد إبراهيم (١٩٩٢) أسلوب التعلم هو مفهوم يتسم بمجموعه من الخصائص التى أجملها وأوردها من مراجعه التراث النفسى لهذا المفهوم ، ومن هذه الخصائص :

- هو طريقه شخصية للتعامل مع المعلومات ٠
- أحد الخصائص المعرفية لدى الفرد ويتسم بالثبات النسبى ٠
- تكوين فرضى لايلاحظ مباشرة ويستدل عليه من مواقف التعلم ٠
- أسلوب إدراكى فى مواقف التعلم ويساعد فى تفسير عمليات التعلم ٠

(محمد أحمد إبراهيم ،١٩٩٢،ص٤١)

ويعرف نيلسـون Nelson (١٩٩٣) أسـاليب التعلم بأنها : سـمات معرفيه ووجدانيه وفسـيولوجيه يتصـف بها المتعلمون وتعمل كمؤشـــرات ثابتة نســـبيا للكيفية التى يدرك بها المتعلمون البيئه التعلميه ويتعاملون بها ويستجيبون لها ٠

(Nelson, et al 1993,p. 364)

ويعرفه رضـا أبوسـريع وأخرون (١٩٩٥) بأنه : الطريقm التى يفضـلها الفرد فى إدراك ومعالجه المعلومات أثناء عمليه التعلم ، وأنه ثابت نسـبيا ، ويتحدد فى ضـوء دافعيه الفرد داخلية ، خارجية – تحصـلية وهى التى تميزه عن غيره من الأفراد ويتوقف عليها ناتج عمليه التعلم ٠

(رضا عبدالله أبوسريع وأخرون ، ١٩٩٥، ص١٥)

وترى ريد Reid (١٩٩٥)ان أسـلوب التعلم يشـيرإلى الطريقة المفضـلة والمعتاده فى اسـتيعاب المعلومات والمهارات الجديده ومعالجتها والاحتفاظ بها ٠

(Reid,1995,p. 15)

ويشـير جيمس هارتلى Games-Hartley (١٩٩٨) أن أسـاليب التعلم هى :الطرق التى تميز الفرد فى تعلمه لمختلف المهام ولكنها أكثر آليه من الاسـتراتيجيات أيضـاالمعرفية التى تعتبر أكثر إختباريه فى حين يرى أن اسـتراتيجيات التعلم هى الطريقه التى يتوافق معها الدارس عندما يدرس مختلف الاسـتراتيجيات ، ويمكن أن يختار من بينها ليتعامل بها مع المهمه المطروحه عليه ٠

(James-Hartley,1998,P.149)

ويعرف ماكنيل ودويرMcneaL & Dwyer (١٩٩٩) أسـلوب التعلم بأنه :الطريقه الثابته التى يسـتجيب بها التلميذ للمثيرات فى بيئه التعلم ٠

(Mcneal& Dwyer,1999,p. 337)

ويعرف كنج Kang (١٩٩٩) أساليب التعلم أنها مجموعه الخصـائص والعوامل الوجدانيه والمعرفيه والنفسيه والتى يكون لها دور كبير كمؤشـرات ثابته عن كيفيه اسـتقبال المتعلم للمعلومات وتفاعله واسـتجاباته لبيئه التعلم ٠

(Kang,1999,p.4)

وتشـير صـفاءالأعسـر (٢٠٠٠) إلى أسـاليب التعلم على أنها : مفهوم مظلى واسـع يفيد الفروق بين الأفراد فى كيفيه اكتسابهم للمعلومات ومعالجتها ، واتخاذ القرارات والتعامل مع البيئه ٠

(صفاء الأعسر، ٢٠٠٠ ، ص٦٧)

ويعرف كل من مالكوم ، ولوتز وجيركن وهو أسلوب التعلم بأنه طريقة معالجة الفرد للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التى تتوافر فى مخزون الفرد المعرفى والبيئة الخارجية المؤثرة فى المتعلم . **فى: (يوسف قطامى ، نايفة قطامى ، ٢٠٠٠ ، ص ٣٤٦)**

ويعرف رفعت محمود بهجات (٢٠٠٤) أساليب التعلم بأنها : السمات التى تعبر عن الكيفيه التى يفضلها الطالب فى تعلمه ٠

(رفعت محمود بهجات ، ٢٠٠٤ ، ص١٨)

وتعرف نصرة عبد المجيد جلجل (٢٠٠٨) أساليب التعلم بأنها : الطرق المفضلة التى يستخدمها الطلاب لإستقبال ومعالجة المعلومات والإحتفاظ بها وتذكرها فى مواقف التعلم المختلفة وفقا لخصائصهم المعرفية والوجدانية والفسيولوجية وتتميز هذه الأساليب بالثبات النسبى كما أنها تختلف من فرد الى أخر.

(نصرة عبد المجيد جلجل ،٢٠٠٨،ص ٣٣٥)

وبعد استعراض التعريفات السابقة لمفهوم أساليب التعلم وجد الآتى :

١ـ يتفق كل من فؤاد ابو حطب و آمال صادق(١٩٨٤)، محمد إبراهيم غنيم(١٩٩٢)، رضا ابو سريع(١٩٩٥)، جيمس هارتلى(١٩٩٨) على ان أساليب التعلم هى احدى الطرق الشخصية أو الفردية التى يتعامل الفرد من خلالها مع المعلومات أثناء موقف التعلم والذى يمكن ملاحظته من خلال تفاعل الفرد مع المثيرات البيئيه أثناءموقف التعلم. أى ان هذه التعريفات تركز على الجانب المعرفى.

٢ـــ بينما يركز كل من كييف ١٩٧١، نيلسون (١٩٩٣)، كينج (١٩٩٩)، نصرة عبد المجيد (٢٠٠٨)، فى تعريف أساليب التعلم على الجانب الوجدانى والمعرفى والانفعالى والفسيولوجى.

٣ــ بينما يمزج دن فى أساليب التعلم بين متغيرات عديده بيولوجيه وتجريبيه وخبراتيه تساهم كل منها فى التعلم بطريقتها الخاصه.

٤ـ أسلوب التعلم يتصف بالثبات النسبى.

وعليه تعرف الباحثه أساليب التعلم على أنها :

مجموعة الخصائص أو الأساليب الشخصيه التى يتصف بها الفرد ويستخدمها أثناء التعامل مع موقف التعلم وكذلك كيفية استقباله لهذه المعلومات لاتمام العملية التعليمية.

◄خصائص أساليب التعلم :-

يذكر ريدنج وكيما Riding and Cheema (١٩٩١) بأن هناك ثلاثه إتجاهات رئيسيه لأساليب التعلم: كبناء ، كعملية ، أوكليهما .

أن خصائص أسلوب التعلم كبناء ويظهر فى الآتى :

- ثباته واستقراره ودوامه طوال الوقت ٠
- واضـــح ومحدد المعالم ولذا فمن الممكن تناظر الفرد مع المقررات الدراســيه ومن ثم فله قيمه فى البناء التربوى ٠

خصائص إسلوب التعلم كعمليه ويظهر فى الآتى:

القابليه للتعديل حيث يسعى الأخصائيون إلى محأولة تغيره للأفضل ولهذا فيستخدم فى المجالات التعويضيه٠

خصائص أسلوب التعلم كبناء وعمليه ويظهر فى الآتى :

الثبات النسبى مثل السائل لديه شكل محدد وفى نفس الوقت فهو مرن دائما ، ومن خلال هذه النظره فإن أسلوب التعلم يمكن تغيره وتعديله ليؤثر فى عملية التعلم .

فى : (منى سعيد أبوناشى ، ١٩٩٦ ، ص ٢٢،٢٣)

ويلخص محمد ابراهيم غنيم (١٩٩٢) خصا ئص أسلوب التعلم فيما يلى :-

- أسلوب التعلم هو أحد الخصائص أيضاالمعرفية لدى الفرد ٠
- أسلوب التعلم طريقه شخصيه تستخدم للتعامل مع المعلومات ٠
- أسلوب التعلم نتاج لعوامل شخصيه ويتأثر بالعوامل الموقفيه أثناء التعلم ٠
- أسلوب التعلم يتميز بالثبات النسبى ٠
- أسلوب التعلم يساعد الفرد فى تفسير عمليا ت التعلم ٠
- أسلوب التعلم هو أسلوب إدراكى فى مواقف التعلم ٠

(محمد أحمد ابراهيم ، ١٩٩٢، ص ٤١)

ويذكر كل من بورج وريدنج Borg and riding (١٩٩٣)

ان أسلوب التعلم يحمل صفات ثابته نسبيا لدى الفرد وتشتمل على :

- طريقة وعادات الفرد لتجهيز و معالجة المعلوما ت٠
- يكشف عن الصفات الشخصيه التى تؤثر على ماذا يرى الفرد وكيف يفكر .

ويكشـف أيضـا عن بناء الفرد وملامحه وعلى فكرة الفرد عن نفسـه واتجاهاته والطريقه التى يفكر ويتخذ بها قرارته ٠كذلك من خصائصه تأ ثيره على استجابة الفرد لمواجهه حياته والطرق التى يرتبط بها الآخرين ٠

(Borg &Riding, 1993 , P٠272)

مكونات أساليب التعلم :

يشـير محمد زياد حمدان (١٩٨٥) تختلف أراء العلماء فى مكونات أسـلوب التعلم بإختلاف تعريفهم لأسـلوب التعلم فيرى هيل Hill (١٩٧٦) ان أساليب التعلم تتكون من ثلاثة فئات من العناصر هى :

وسائل التعلم أو الادراك ومقررات أو وسائل التفاعل الإجتماعى، ثم صيغ أو نماذج معالجة المعلومات٠

(محمد زياد حمدان، ١٩٨٥،ص ٣٧)

ويذكر كييف keefe (١٩٨٢) ان لاسلوب التعلم ثلاثة مكونات اساسية هى :

المكون المعرفى ، المكون الوجدانى ، المكون الفسيو لوجى ٠

- **المكون المعرفى:-**

حدده كيف Keefe (١٩٨٢) بأنه عادات معالجه معلومات تمثل الأسـلوب النموذجى للمتعلم فى الادراك والتفكير وحل المشكلات والتذكر ٠

و من هذه الأساليب :-

الإستقلال عن المجال فى مقابل الاعتماد عن المجال ، الكلى فى مقابل التحليلى ، والتأمل فى مقابل الاندفاع .

- **المكون الوجدانى :-**

يعرفه كيف Keefe ١٩٨٢ بأ نه العمليات الدافعيه التى تظهر كأسـلوب نموذجى للمتعلم لاسـتثاره وتوجيه ومسـاندة السـلوك ، ويرى أن المكون الوجدانى ناتج لمجموعة كبيره من المؤثرات كالبنيه الثقافية ، ضـغوط الوالدين ، الأقران ، الممارسات المدرسية ، عوامل الشخصيه التى تشتمل على القيم ٠

ومن هذه الأساليب :

المســـتوى المفاهيمى والذى يصـــف درجة البناء التى يحتاجها الفرد ليتعلم بكفاءة ، مركز التحكم الذى يصـــف القوى داخل شخصية الفرد والتى توجه أو تستحث الفعل ٠

- **المكون الفسيولوجى :-**

يمثل أســـاليب ذات أصـــل بيولوجى والتى تظهر فى الفروق المرتبطه بالجنس ، والصـــحه ، وتغذية الفرد، وردالفعل للبيئه الخارجية ، كلهاعوامل فسـيولوجيه تؤثر فى التعلم المدرســى ، بالاضــافه إلى وجود العناصــر الفيزيقيه التى تؤثر فى التعلم مثل : الضوء ، الصوت ، درجة الحراره .

(Keefe,1982,p.44)

فى حين يذكردينيس تشيلد child (١٩٨٣) أن لأسلوب التعلم مكونين هما :

المكون المعرفى : الذى يتضــمن الأنماط المميزه لادراك الشــخص وتفكيره مما يظهر الشــخص فى عملية حل المشكلات ٠

المكون الوجدانى : ويتضــمن الخصـــال الديناميه (الصــفات الدافعيه والمزاجيه) التى تؤثر فى الفرد أثناء حل المشكلات ٠

(دينيس تشيلد ، ١٩٨٣ ،ص٢٣٥ ، ٢٣٦)

من خلال البحث فى مجال كيف يتعلم الفرد (أسـاليب التعلم) قام رضـا ابو سـريع واخرون (١٩٩٥) بتصـنيف الإتجاهات المتبعه فى تصنيف أساليب التعلم إلى محورين اساسيين :

المحور الأول :

يعتمد على التحليل الكيفى لاداء الطلاب على المهام أيضــــا المعرفية ذات المتطلبات المحددة والتى من شــــأنها الكشــف عن كيفية تعلم الفرد وتحديد اســتراتيجيته فى معالجة المعلومات ،كما تســاعد فى الكشــف عن عمليات الدراســـه التى تميزه عن غيره من الأفراد والتى تؤدى إلى فروق نوعيـة فى نواتج التعلم ،ويؤيـد هذا الاتجـاه مرزوق عبد المجيد (١٩٩١) وباسك Pask (١٩٧٦) .

(رضا عبد الله أبو سريع وأخرون،١٩٩٥،ص ١)

المحور الثانى :

ويعتمد على الإختبارات النفســـية من أجل التقدير الكمى للطريقة التى يتعامل بها الطلاب مع المعلومات ويؤيد هذا الاتجاه دراسة انتوستيل وواترستون Entwistle & Wterston (١٩٨٨)

(Entwistle & Waterson,1988,p.258)

◄تصنيفات أساليب التعلم:

تعددت آراء العلماء فى تصنيف أساليب التعلم وفيما يلى أهم وأبرز هذه التصنيفات :-

صنف كل من ريتشمان وجراشا Richman & Grasha (١٩٨٣) أساليب التعلم إلى ستة سمات هى:

١- **السمة الأولى :** يعرض الطلاب أسلوب استجاباتهم ليوضح من خلاله أنهم يتعلمون المادة من اجل الاداء الافضل وبطريقة افضل من الآخرين فى الفصل ويشعرون أنهم لا بد ان يتناقشوا مع الطلاب الآخرين من اجل الحصول على المكافآت داخل الفصل مثل التقديرات أو انتباه المدرس ، وانهم يرون الفصل الدراسى على أنه مجال أو موقف للكسب أو الخسارة ،أو النجاح أو الفشل .

٢- **السمة الثانية :** شعور الطلاب أنهم يستطيعون تعلم معظم الاشياء عن طريق مشاركة الافكار والمواهب ويتعاونون مع المدرسين والزملاء ويرون الفصل الدراسى على أنه مجال للتفاعل الإجتماعى بالاضافة إلى محتوى التعلم .

٣- **السـمة الثالثة** : يتضـح من خلاله الطلاب الذين لايهتمون بمحتوى مقرر التعلم فى الفصـول التقليديه ولا يشاركون المدرسين والزملاء فى الفصل ولا يهتمون بما يحدث فيه .

٤- **السـمة الرابعة:** يتضـح من خلاله الطلاب الذين يريدون ان يتعلموا محتوى المقرر، وهؤلاء يندمجون ويشاركون الآخرين فى الأنشطه داخل الفصل ولا يكتفون بالملخصات ٠

٥- **السمة الخامسة** : الطلاب الذين يتميزون بحب الاستطلاع ،وينظرون للزملاء والمدرسين على أنهم مصادر للمعرفه ٠

٦- **السـمة السـادسـة:** الطلاب الذين يفكرون فى أنفسـهم ويفضـلون العمل كما يحلولهم ويسـتمعون إلى بعض الأفكار من زملائهم ويتعلمون المحتوى الذى يشعرون أنه مهم ويثقون فى قدراتهم على التعلم ٠

(Richman&Grasha,1983,p.89)

ويذكر بيجزBiggs (١٩٧٨) أن هناك ثلاثه أساليب للتعلم هى :

الأسلوب السطحى surface approach ، والأسلوب التحصيلى Achieving Approach.

والأسلوب العميق Deep Approach ٠

وقرربيجز أن كل أسلوب يتكون من دافع واستراتيجيه مناسبه ٠

- فالطلاب ذو الأسلوب السطحى يتعاملون مع المهمه على أنها منفصله عن الغرض العام لها ويركزون على أحد عناصرها فقط وأيضا يركزون على الحفظ أو تطبيق خطوات العمل دون تأمل ويستخلصون المعنى من سياق الكلام فى الموضوع و يفهمون المهمه على أنها استرجاع وتذكر للنص نفسه. ودافعيتهم خارجيه من خلال المعلم ويظهرون الالتزام بطرق إدراك وحل مشكلاتهم وأكثر انغلاقا لإدراك المشكله.

- أما الطلاب ذو الأسلوب العميق يظهرون الفهم ويحددون المفاهيم الخاصه بالموضوع ويركزون على ايجاد العلاقات بين أجزاء الماده أوبين مختلف الموضوعات مثل هدف المؤلف وارتباطه مع الحجه المستخدمه لتدعيم هذا الهدف ويركزون على الانتباه كذلك فهم يربطون الأفكار بمواقف الحياه الحقيقيه ويدمجون موضوعهم فى الموضوع الكلى ، ومدخل هؤلاء الطلاب للمشكله ذو مستوى مرتفع من الانتباه حيث يؤدى مستوى مرتفع من المعنى ولديهم مرونه أكثر للاستراتيجية المطلوبه.

- وأما الأسلوب التحصيلى فهو يصف طرق المتعلمين فى ترتيب أو تنظيم التعلم والذى يتوقف على درجة الحفظ ، وعلى التشابه بين الموقف التعليمي الاصلى و بين موقف الحفظ .

(Biggs,1978,p.185)

بينما يحدد شمك Schmeck (١٩٨٢) أربعه أساليب لعمليات التعلم وهى :

العمليات العميقه Deep Processes وفيها يتميز الطلاب بالتقيم النقدى وتنظيم المفاهيم ودراسه التشابه والتباين فى المعلومات بهدف معرفه الفروق الفرديه بينها ٠

٠ عمليات الدراسه المنظمه Methodicalstudy Processes ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بالدافعيه العميقه إلى التحصيل وهم يحصلون دائما على درجات مرتفعه فى التحصيل ٠

• تذكر الحقيقه Factretention حيث يهتم هؤلاء الطلاب بالملخصـــات وبتفاصـــيل العملية والأجزاءالنوعيه بغض النظر عن المعلومات الجديده •

• العمليات التفصـــيليه Elaborative Processes حيث يهتم الأفراد بالمعلوما ت الجديده وتحويلها والبحث عن المصــطلحات الفنيه والاســتفاده من الخبره الســابقه معتمدين على التصــور البصــرى فى تشــفير أو تخزين المعلومات •

(Schmeck,1982,p.78-76)

ويقســم فؤاد أبو حطب وامال صـــادق (١٩٨٤) أســـاليب التعلم على أســـاس الإطار النظرى الذى يقوم عليه تصنيف جانييه وهى ما يسمى (الأنموذج الهرمى) :

- التعلم الاشارى : Signal learning
- التعلم التسلسلى : Chaining
- الترابط أو التداعى اللفظى : Verbal Association
- التمييز المتعدد : Multiple Discrimination
- تعلم المفاهيم : Concept Learning
- تعلم المبادئ: Principle Learning
- تعلم حل المشكلات (أنموذج سلوكى) Problems Instruction
- تعلم العلاقة بين مثير واستجابة. Relation between Response and Exciting

(فؤاد أبو حطب، أمال صادق،١٩٨٤، ص٢٩٦،٣٠٩)

وتوصل كل من انتوستيل وواترستون Entwistle & Wterston(١٩٨٨) فى تصنيف أساليب التعلم إلى ما يأتى:

١ـ أسلوب التعلم العميق ويضم :

التعلم بالفهم ، والالتزام بحدود المنهج ، والدافعيه الداخليه .

٢ـ أسلوب التعلم السطحى ويضم :

الدافعيه الخارجيه والالتزام بحدود المنهج والأسلوب الاستراتيجى والخوف من الفشل ودافعية التحصيل والتعلم بالعمليات وهو يناظرالاستراتيجيه المتسلسله واسلوب التوجه نحو الانتاجيه .

٣ـ أسلوب الدراسه المنتظمه ويضم :

دافعيه التحصيل ، الامل فى النجاح ، الدافعيه الداخليه ،الأسلوب العميق .

٤ـ أسلوب الخوف من الفشل والاجتماعيه وظهر بتشبع سالب .

(Entwistle & Wterston,1988,p.258-262)

ويصـــنف مرزوق عبد المجيد (١٩٩١) أســـاليب التعلم على أســـاس وجود فروق فى نواتج التعلم ترجع إلى مستويين مظليين من مستويات المعالجه وهما:

١ـ المستوى السطحي Surface Level :

حيث يظهرعلى الفرد الاهتمـام بتعلم المحتوى ذاته مع الالتزام باســـتراتيجيه التعلم القائمه على الحفظ، ويظهر على المتعلم مفهوم إعادة الأنتاجيه Re productivity.

٢ـ المستوى العميق Deep Level :

حيث يظهرعلى الفرد الاهتمام بالمحتوى ودلالاته ، والسـعى لمعرفة القصـد والغايه وراء النص ويتفق مع ذلك دراسه باسك Pask (١٩٧٦) والذى ميز بين اسلوبين للتعلم هما :

. الاسـتراتيجيه الكليه Global Strategy أو ما يسـمى (التعلم بالفهم) لأنها تتطلب وصفا شاملا للموضوعات

. الاسـتراتيجيه المتسلسـله Serial Strategy أو ما يسـمى (التعلم بالعمليات) حيث يتم التعلم خطوة بخطوة ، ويركز على صفه واحده للمهمه .

(مرزوق عبد المجيد مرزوق ،١٩٩١،ص ٢٢٩ـ٤٣٢)

وحدد على راشد أساليب التعلم فى ثلاثه محاور رئيسيه هى :

١. التعلم بالخبرة المباشرة : الخبرة التى يكتسبها المتعلم على أساس تفاعله بنفسه مع عناصر البيئه ، وهو أبقى أثرا فى ذهن المتعلم ٠

٢. التعلم بالخبرة غير المباشرة : وتعنى اكتساب خبرة الآخرين من خلال القراءة ، أو المشاهدة ، أو الاستماع ومن مميزاته أنه يوفر الجهد والوقت والمال ٠

٣. التعلم بانتقال أثر التدريب أو التعلم : ويعنى قدرة الفرد على نقل ما تعلمه فى موقف إلى موقف جديد٠

(على راشد،١٩٩٣، ص ٨٩- ٩٥)

ويصنف أنور الشرقاوى(١٩٩٦) أساليب التعلم إلى:

١- التعلم بالاكتشاف.
٢- التعلم التعاونى.
٣- التعلم الجماعى.
٤- التعلم الذاتى.
٥- التعلم بالنمذجة.
٦- تدوين الملاحظات.
٧- أنماط التعلم.

(أنور محمد الشرقاوى،١٩٩٦،ص١٩)

ويتفق كل من جابرعبدالحميد جابر (١٩٩٩)وعفت الطناوى (٢٠٠٢) فى تصـنيف أسـاليب التعلم على النحو التالى :

١- أسلوب التعلم المباشر(التلقى) Direct Instruction Model :

وهذا النوع من التعليم يساعد التلاميذ على تعلم المهارات الاساسيه واكتساب المعلومات خطوة بخطوة.

٢- أسلوب التعلم التعاونى Cooperative Learning :

يستند هذا الأنموذج على فكرة التفكير الديموقراطى والتعلم النشـط والسـلوك التعاونى ومن اشـكاله التعلم فى فريق تحصيل ، العلم فى صيغة الصور المقطوعه والتعلم فى جماعات بحثيه .

٣- أسلوب التعلم القائم على أساس حل المشكلات Problems – Based instruction :

ويهتم هذا الأسلوب بتعلم كيف نتعلم .

٤- أسلوب المناقشه الصفيه Discussion Discourse :

وهو استراتيجيه أو إجراء تدريسى .

٥- التعلم بالاكتشاف Discovery Learning :

وهو تعلم يحدث حين يواجه التلاميذ خبرات جديده ، عليهم أن يســتخلصــوا منها معناها ويتم من خلال ثلاث مراحل (الاعداد والتنفيذ والانتهاء أو الوصول للحل) .

٦- التعلم الافرادى Individualized Instruction :

يأخذ صــيغا وأشــكالا مختلفة تعمل من خلالها على ان نطوع التدريس والتعلم ليلائم نواحى قوة الفرد وحاجاته .

٧- التعلم الاستقلالى Autonomy Learning :

يعبر عن قدرة الفرد على الحكم على الاشياء بنفسه بعد ان يدخل فى اعتباره الشواهد ووجهات النظر المختلفة .

(جابر عبد الحميد ، ١٩٩٩ ، ص ١٣ ، عفت الطناوى ،٢٠٠٢، ص١١-٥٧)

وقد عرض كل من أحمد النجدى وأخرون(٢٠٠٣)أساليب التعلم والتعليم على النحو التالى :

أ- التعلم بالاكتشاف .

ب- التعلم القائم على حل المشكلات .

ج- التعلم الذاتى .

د- التعلم التعاونى .

هـ- التعلم التنافسى .

و- التعلم البنائى .

ز- التعلم التفاعلى .

ح- التعلم القائم على العصف الذهنى .

ن- التعلم بالمدخل الدراسي .

ى- التعلم باسلوب الالعاب التربويه .

(أحمد النجدى وأخرون، ٢٠٠٣،ص ١٥٥-٣٣٠)

وحصر مجدى عزيز (٢٠٠٤) أساليب التعلم فى الأنواع الآتية :

(التعلم بالاكتشـــاف – التعلم بأســلوب حل المشــكلات – التعلم بالإســلوب التكاملى – التعلم المعملى – التعلم بتكنولوجيا التعليم – التعلم بالحقائب التعليميه - التعلم من أجل الكفايه – التعلم المفتوح – التعلم بالمديولات التعليميه – التعلم لحد الاتقان – التعلم التعاونى – التعلم بإســتخدام الألعاب التربويه – التعلم من أجل التفكير – التعلم المفرد - التعلم البنائى – التعلم المصغر – التعلم التأملى).

(مجدى عزيز إبراهيم ،٢٠٠٤،ص ٣-١٤)

وبعد استعراض تصنيفات أساليب التعلم المختلفة وجد الآتى :

١- يتفق كل من بيجز Biggs (١٩٧٨) وشمك Schmeck (١٩٨٢) وانتوستيل و واترستون Entwistle & Wterston (١٩٨٨) فى تصــنيف أســاليب التعلم إلى عميق يهتم بالفهم ويركز على الانتباه وربط العلاقات بين مختلف الموضـــوعات بهدف معرفة الفروق فردية بينهما ودافعية التعلم داخلية ، وإلى ســـطحى يلتزم بحدود المنهج ويركز على الحفظ دون تأمل للموضـــوع والدافعية للتعلم خارجية من خلال المعلم وينظر إلى المهمة على أنها منفصـــلة عن العرض العام لها ، وإلى تحصـــيلى الذى يتوقف على درجة الحفظ ودافعية التحصيل .

٢- بينما يركز كل من باسـك (١٩٧٦) ومرزوق عبد المجيد (١٩٩١) فى تصــنيف أســاليب التعلم إلى التعلم بالفهم حيث يتطلب وصفاً شاملاً للموضوعات ، والتعلم بالعمليات حيث يتم التعلم خطوة بخطوة .

٣- كذلك يتفق كل من أنور الشـــرقاوى (١٩٩٦) وجابر عبد الحميد (١٩٩٩) وعفت الطناوى (٢٠٠٢) وأحمد النجدى (٢٠٠٣) ومجدى عزيز (٢٠٠٤) فى تصــنيف أســاليب التعلم إلى التعلم بالاكتشـــاف – التعلم القائم على حل المشــكلات – التعلم التعاونى – التعلم البنائى - التعلم الفردى – التعلم باستخدام الألعاب التربوية .

٤- يركز على راشـد (١٩٩٣) فى تصـنيف أسـاليب التعلم على أسـاس الخبرة المباشـرة وغير المباشرة .

وعليه يرى الباحث أن تصنيف بيجز أكثر التصنيفات شمولاً لأساليب التعلم لأنه اهتم فى تصنيفه لأساليب التعلم بالمادة والمحتوى العلاقة بين الموضوعات والحفظ والدافع نحو التعلم ، والفهم والانتباه.

◄ عوامل تؤثر فى تبنى الطالب لأساليب تعلم معينة :

يذكر محمد أحمد ابراهيم (١٩٩٢) أن اختلاف أســاليب التعلم قد يكون مرجعه إلى اختلاف الدوافع لدى الأفراد أثناء عمليه التعلم ، والتى على اساسها يكون للفرد استراتيجيه محدده تساعده على تبنى أسلوب تعلم معين يميزه عن غيره من الأفراد ، أى عندما يتناســب الدافع مع الاســتراتيجيه فان الفرد يســتطيع ان يتعامل مع الموقف التعليمى بطريقه يحقق بها ذاته ، وحينما يكون الدافع خارجيا فان الفرد يستخدم استراتيجيه التركيزعلى الحقائق بهدف الحفظ والتذكر كما حدد ذلك شمك فى عمليه تذكر الحقيقه ، وكما تناول بيجز وانتوستل ذلك مع الأسلوب الســطحى ، وعندما تكون دافعيه الفرد من أجل التحصــيل فيكون الهدف الاهتمام والتوجه نحو الاقتراحات كما ذكر بيجز ، وعندما يكون الدافع داخليا فان الفرد يســـعى إلى البحث عن المعنى وتنظيم المفاهيم ومحاوله الفهم والربط بين الأفكار كما وضح مارتون وساليجو وبيجز وانتوستل وشمك فى أنموذجهم ٠

(محمد أحمد ابراهيم ، ١٩٩٢، ص٤٦)

وتذكر نصــرة عبد المجيد (٢٠٠٥) أنه تم إجراء العديد من البحوث لإختبار كيفية أســاليب التعلم المختلفة التى تؤثر فى انجازات الطلاب وأنشـطتهم المفضـلة داخل حجرة الدراسـة ومسـتوى الثقة بالذات لديهم، وتم التعرف على أكثر من عشرين كياناً تم تحديدها على أنها أساليب للتعلم (اكسفورد ١٩٩٠ Oxford ، شبيمان وشبيمان ١٩٨٥ Shipman&Shipman). وتضــــيف أيضـــا أن البحث فى مجال كيف يتعلم الطلاب هو الأكثر فى العملية التعليمية ، حيث يفسر فى كثير من المواقف وجود صعوبات معينة فى التمكين من بعض المهارات أثناء عملية التعلم .

(نصرة عبد المجيد جلجل ، ٢٠٠٥، ص١٠١)

ويتضح مما سبق وجود العديد من العوامل التى تؤثر فى تبنى الطالب لأساليب تعلم معينه :

ويذكر رمضان محمد رمضان (١٩٩٠) ان هناك عوامل تجعل بعض الطلاب يميلون إلى تبنى الأسلوب العميق فى التعلم،بينما يميل البعض الأخر إلى تبنى الأسلوب السطحى ومن أهم هذه العوامل :

- **القلق :** حيث ان القلق المرتفع يعوق المتعلم عن إستخدام الأسلوب العميق ٠
- **الذكاء :** حيث يتطلب الأسـلوب العميق مسـتوى مناسـب من الذكاء كذلك قدرا مناسـبا من المعرفه السـابقه والمهارات التفسيريه لفهم ما يقصده المؤلف ٠
- **السمات الشخصيه لهؤلاء الطلاب :** فهناك سمات شخصيه ترتبط بميل الطلاب لتفضيل اسلوبهم .
- **الموقف التعليمى :** ويتكون هذا الموقف من خصـائص المنهج الدراسـى ومحتواه وأسـلوب المعلم فى التدريس والإختبارات وقصـد الطالب ونيته فى التعلم ودوافعه ٠ فالطالب لديه القدره على اختيار أسـلوب التعلم الأكثر ملآئمه لاحتياجات الموقف التعليمى ، حيث يميل الطلاب إلى تبنى الأسـلوب السـطحى عندما يكون محتوى التعلم غير شـيق بالنسـبه لهم ، أو ان تكون نيتهم فى التعلم هى مجرد المعرفه فقط ، بينما يميل بعض الطلاب إلى تبنى الأسـلوب العميق عندما تكون نيتهم فى التعلم هو التعلم القائم على الفهم أو ان يكون محتوى التعلم شيقا ومثيرا لإهتماماتهم ٠

- **قصــد المتعلم من تناول هذه المهمات الدراســيه :** فإذا رغب الطالب ان يتعلم الكلمات أو دلالات المهمه فقط فإنه يتبنى الأسـلوب السـطحى ، أما إذا رغب ان يسـتخلص المعنى المقصـود فإنه يتبنى الأسـلوب العميق فى التعلم .
- نوع الاسئله التى تقدم للطالب فى الإختبارات التى قد تستحث الطالب على تبنى أسلوب سطحى فى التعلم.
- نوع التفاعل بين المعلم والمتعلم .
- الأعمار الزمنيه المختلفة والسمات العقليه للمتعلمين .

(رمضان محمد رمضان ، ١٩٩٠، ص٢٤ - ٢٦)

◀ الافتراضات التى تقوم عليها نظريات أساليب التعلم : –

١- لكل فرد أسـلوبه المميز فى التعلم الذى ينعكس فى تفضـيله لوسـيط أو أكثر من الوسـائط الحسـية الإدراكية ، فى إستقبال المعلومات وتجهيزها ومعالجتها على نحو أكثر كفاءة وفاعلية ويسر .

٢- يكون التعلم أكثر كفاءة وفاعلية ويسر وديمومه إذا كان عرض المعلومات أو تقديمها متوافقا مع أسلوب تعلم المتعلم .

٣- يكون التعلم أقل كفاءة وفاعلية وديمومه ، وأشــد صـــعوبة إذا كان عرض المعلومات أو تقديمها مغايرا مع أسلوب تعلم المتعلم .

٤- يتمايز الأفراد فى إســتقبالهم للمعلومات على متصــل ما بين الاعتماد على الخبرات الحســية المباشــرة Concrete Experience ، أو التجريد المفاهيمى غير المباشر Abstract Conceptualization .

٥- يتمايز الأفراد فى تجهيزهم ومعالجتهم للمعلومات ما بين اســتيعاب المعلومات عن طريق الملاحظة والتأمل Reflective Observation ، والتجريب النشط القائم على الفعل Active Experimentation .

٦- يكون تعلم أفراد الخبرات الحسـية المباشـرة Concrete Experience أفضـل من خلال الوعى الشـعورى Learning Form Feeling ، لما ينشـأ عن هذه الخبرات المباشـرة القائمة على الاحتكاك المباشـر بالأخرين وتمثل خبراتهم .

٧- يكون تعلم أفراد التجريد المفاهيمى Abstract Conceptualize ، أفضــل من خلال التفكير Learning By Thinking ، والتحليل المنطقى للأفكار والمعلومات والمعارف التى يستقبلونها .

٨- يكون تعلم أفراد الملاحظـة أو التـأمل Reflective Observation ، أفضــــل من خلال التعلم بـالمتـابعـة Learning By Watching ، القائمة على البحث عن المعانى والدلالات ، وتعدد الرؤى والأبعاد.

٩- يكون تعلم أفراد التجريب النشط أفضل من خلال التعلم بالعمل Learning By Doing ، القائم على تفعيل الأفكار وجعلها تعمل ، والخروج باستنتاجات حول مصداقيتها فى أرض الواقع .

١٠- يمكن تكييف أى منهج لمقابلـة متطلبـات أســـلوب التعلم المميز لأى طـالـب ، من خلال أســـلوب عرض المعلومات واستراتيجيات معالجتها .

١١- تكييف المنهج أو المقرر بجعل التعلم أيسر ، وأكثر فاعلية وأقل عبثا ، وأكثر بهجة ، وأدوم احتفاظا .

١٢- مراعاة المدرســين أو الآباء لأســاليب التعلم الرئيســية المميزة لطلابهم أو أبنائهم كذلك يفرز تعلما أكثر فاعليه ، وأقل عبثا.

١٣- ينتج عن توافق عرض مادة التعلم لأسلوب تعلم المتعلم ما يلى : -

- إتجاهات إيجابية نحو مادة التعلم .
- زيادة انتاجية التعلم والمتعلم .
- إرتفاع مستوى التحصيل الأكاديمى .
- إرتفاع الميل للابتكارية والإبداع .
- إنخفاض العبء على المعلم ، وزيادة بهجة المتعلم .

(فتحى مصطفى الزيات ، ٢٠٠٤،ص ٥٥٢،٥٥٣)

◄نمــاذج أساليب التعـلم :-

أولا : النماذج التى تستند إلى أسلوب المعالجة .

ثانيا : النماذج التى تستند إلى الأسلوب الادراكى .

ثالثا : النماذج التى تستند إلى الأساليب المعرفية والإدراكية .

رابعا : النماذج الشمولية .

(خيرى المغازى عجاج، ٢٠٠٠، ص٩٩)

أولا : النماذج التى تستند إلى أسلوب المعالجه :

١- أنتوستيل Entwhistle

٢- ليترى Littry

٣- كولب Kolb

٤- جريجورك Gregorc

٥- هونى وممفورد Honey & Mamford

٦- شمك Schemch

٧- قائمة الأنماط لمايرز وبريجز Myers & Briggs

٨- بيجز Biggs

٩- جراشا تونى Grasha Tony

ثانيا : النماذج التى تستند إلى الأسلوب الادراكى :

- رينرت Reinert

ثالثا : ألنماذج التى تربط بين الأساليب المعرفية والإدراكية :

- أنموذج ماكرثى Macarthy

رابعا : النماذج الشمولية :

١- هيل Hill

٢- أنموذج الرابطة القومية لمدراء المدراس الثانوية لكييف Keefe (١٩٨٦) .

٣- أنموذج دن Dunn

ويمكن تصــنيف نماذج أســاليب التعلم إلى ثلاث مجموعات ويقوم هذا التصــنيف على أســاس الملامح المشــتركة بين هذه النماذج وذلك وفقا لأراء كل من راينر وريدنج (Ryner & Riding 1997, pp. 5-27) والمجموعات الثلاث هى : -

- المجموعة الأولى : نماذج أساليب التعلم المبنية على عمليات التعلم .

- المجموعة الثانية : نماذج أساليب التعلم المبنية على الأساليب المعرفية .

- المجموعة الثالثة : نماذج أساليب التعلم المبنية على التفضيلات .

(Ryner & Riding 1997, pp. 5-27)

١– نماذج أساليب التعلم المبنية على عمليات التعلم : –

منها : أنموذج كولب (Kolb 1976, 1984) ، ســكيمك وزملائه (Schemch , et al. 1970) ، بيجز (Biggs 1978 , 1985) ، أنتويســتل (Entwhistle 1979 , 1981) ، هونى وممفورد (Honey & Mumford , 1986) ، مايرزوبريجز (Myers , Briggs , 1986) ،(كارل يونج Carl Jung) ، جريجورك (Gregorc 1979) ، مكارثى وليفلار (Macarthy, Lefiar) .

- **أنموذج جريجورك** (Gregore , 1979) :

يعرف جريجورك أسـلوب التعلم بأنه : الطريقة التى يسـتخدمها الفرد فى تنظيم المعلومات ومعالجتها، ويشمل ذلك إدراك المعرفة وتحويلها وإدماجها وإعادة بنائها لتصبح خبرات فردية مذوته .

يرى أن أســلوب التعلم هو مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم التى تعد الدليل على طريقة تعلمه واستقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة به بهدف التكيف معها

(وتوصل إلى تعريفه هذا بعد دراسته للسلوك الظاهرى للتعلم عند الاطفال والراشدين لعقد من الزمن) وعند تحليل أداءات المتعلم يمكن النظر إليها على أنها إنعكاس لأســـلوب الإدراك لدى المتعلم ، وحاجاته الإجتماعية والجســـمية وطبيعة تفاعله مع البيئة المحيطة . وتدور وجهة نظره حول الكيفية التى يؤدى العقل الانســـانى بها وظائفه والتى يعكسها الفرد فى سلوكه الظاهرى ، حيث ظهر أن بعض العقول أفضل ما تكون أداء فى المواقف الحسية المادية ، وبعضها فى المواقف المجردة والبعض الثالث فى الموقفين كليهما .

فى: (يوسف قطامى ، نايفه قطامى ، ٢٠٠٠ ، ص ٣٤١ ، ٣٤٥)

وفى بحث جريجورك فى الفروق الفردية بين التلاميذ فى التعلم ، وجد نوعين مختلفين من التلاميذ، يفضـــل بعض التلاميذ أن يقدم المدرس لهم الدرس بصـــورة مرتبة : خطوة بخطوة وهذا النوع مماثل للمعالج التحليلى فى أنموذج ليترى وعكس المتعلم ذى الحساسية للمجال فى أنموذج راميرز وكاستيناد .

والنوع الأخر من التلاميذ يفضلون أن يركز المدرس على الأفكار الرئيسية .

ومن هنا ابتكر جريجورك أنموذجا يصف أسلوب المعالجة بلغة المكونات المكانية والزمنية .

المكونات المكانية : هى العيانيه (الخبراتية) Concrete والمجردة النظرية ، Abstract .

المكونات الزمنية : هى التتابعى Sequential (خطوة بخطوة) والعشوائى Random (الصورالكلية).

(Debello ,1990,p.215)

حدد جريجورك Gregore (١٩٧٩) أربعة أساليب للتعلم من خلال تفاعل المكونات المكانية / الزمنية هى : -

١-حسى / تتابعى Concrete /Sequential

٢-حسى / عشوائى Concrete / Random

٣-مجرد / تتابعى Abstract / Sequential

٤-مجرد / عشوائى Abstract / Random

- **أنموذج أنماط التعلم لمكارثى وليفلار** (Macarthy and Leflar)

حلل مكارثى وليفلار عملية التعلم ووجدا أن التعلم يتكون من أربعة أنماط متســـاوية فى القيمة ومتتابعة فى العملية وصولا للتعلم التام ، وهذه الأنماط هى : -

النمط الأول : تكامل الخبرات مع الذات :

ويفترض فى هذا النمط أن تكون الخبرة ذات معنى شــخصـــى ومهم بالنسـبة للمتعلم ، ويظهر ذلك من خلال الإجابة عن السؤال التالى : -

- لماذا أتعلم - ماذا أتعلم ؟

وحتى يكون التعلم ذا معنى يفترض ربط الخبرة التعليمية بما لدى المتعلم من معرفة ســابقة ذات صـــله بها ، فالعبارة غير دقيقة فى ســـعيه لتحديد ما الذى يعرفه المتعلم عن الخبرة التعليمية الجديدة ، وذلك من أجل بدايات فى التعلم تثير الدافعية وتجعل الخبرة الجديدة ذات قيمة بالنسبة للمتعلم .

النمـط الثانـــى : تشكيـل المفاهيـم :

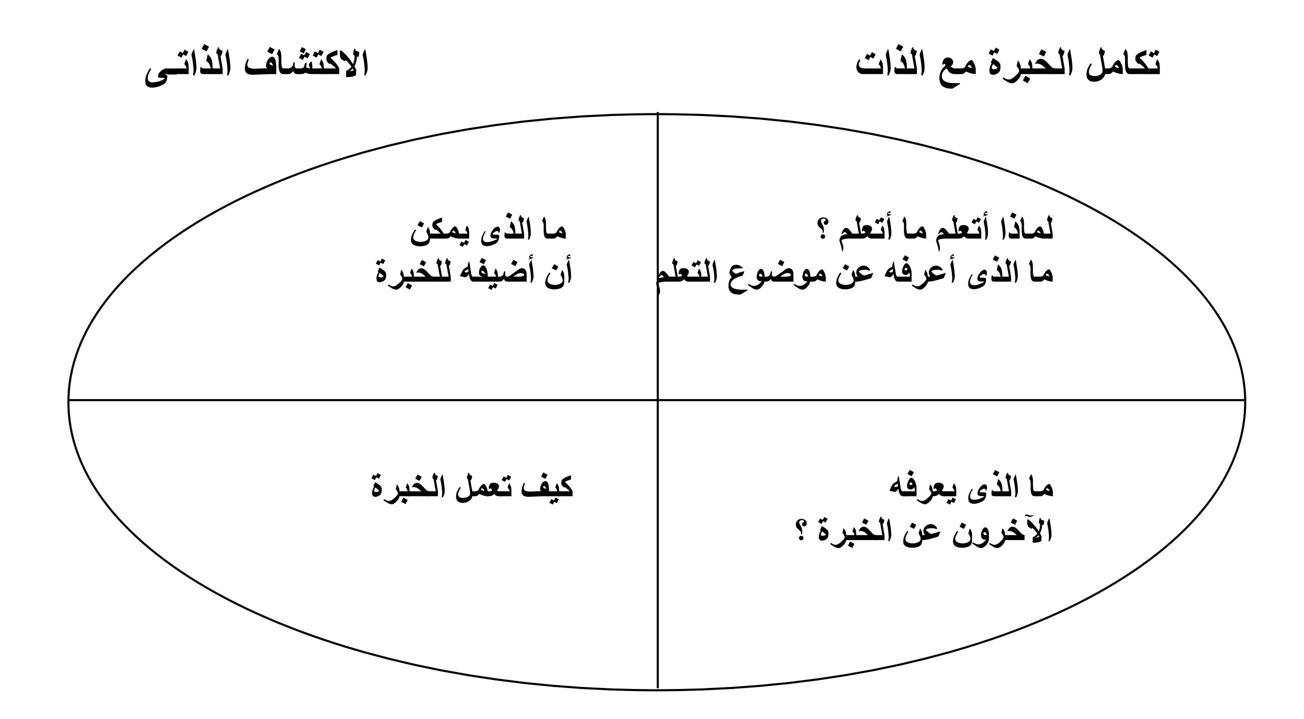
يقوم التعلم فى هذا النمط على تقديم الحقائق والمعلومات من أجل إشـــباع رغبة المتعلم فى معرفة ما لا يعرفه عن المفهوم أو الخبرة التعليمية الجديدة .

النمـط الثالـــث : التجربة العملية وتمثيل الخبرة :

يقوم التعلم على التجربة العملية للخبرة من أجل مساعدة المتعلم على معرفة كيف تعمل الخبرة المتعلمه ، وفى هذا النمط من التعلم يتم تمثيل الفرد للخبرة حيث تصبح جزءا من بنيته المعرفية .

النمـــط الرابـع : الاكتشــاف الذاتــى :

وفى هذا النمط يتم تطوير المفاهيم والخبرة المجردة من خلال تطبيقها فى مواقف جديدة غير التى قامت عليها أنشطة التعلم فى الأنماط السابقة .



تشكيل المفاهيم التجربة العملية وتمثيل الخبرة

شكل (١) أنماط التعلم لدى مكارثى وليفلار

فى: (يوسف قطامى ، نايفه قطامى،٢٠٠٠ ، ص ٣٦٧ - ٣٦٩)

- **أنموذج كولـــب** (1994) Kolb :

يتكون أسلوب التعلم عند كولب (Kolb , 1994) من بعدين هما : الإدراك ، المعالجة .

ويمثل البعد الأول : عملية تصف التفكير الحسى والتفكير المجرد .

ويمثل البعد الثانى : معالجة المعلومات سواء كانت عن طريق التفكير التأملى أو التفكير النشط .

وتتكامل هذه الأبعاد لتشكل أنموذج يتضمن أربعة أنواع لأساليب التعلم هى : -

١-الأسلوب التباعدى .

٢-الأسلوب التقاربى .

٣-الأسلوب الإستيعابى .

٤-الأسلوب التكيفى .

وتفترض نظرية كولب أن التعلم يعكس المكونات الخاصـــة للأربع مراحل التجريبية الخاصـــه بدورة التعلم والتى تتضمن أساليب التعلم السابقه وتستخدم الدائرة التجريبية لمحاولة استنتاج أربعة أنظمة للتعلم هى:-

-الخبرة الحسية .

-الملاحظة المباشرة .

-إدراك المفاهيم المجردة .

-التجريب النشط .

القـــدرة	الوصـــــف	التركيـــز
الخبرة الحسية	يندمج المتعلم إندماجا كاملا فى الخبرة الجديدة .	الشعـور
التأمل والملاحظة	يلاحظ المتعلم الخبرات ويتأمل فيها من زوايا مختلفة .	المشاهـدة
تكوين المفاهيم	يخلق المتعلم مفاهيم تجمع ملاحظاته فى نظرية متكاملة.	التفكيــر
التجريب النشط	يستخدم المتعلم النظريات لحل المشكلات وإتخاذ القرارات .	الفعـــل

شكل (٢) دورة التعلم عند كولب

in: (Stephen , 1997 , p. 13 : 17)

وهكذا فإن أسلوب التعلم يبنى بشكل فردى كلٌ حسب تفضيله لطريقة التعلم ، والمثير للاهتمام أن أنموذج كولب يتضـــمن تفاصـــيل معقدة بالنســـبة لأســـلوب التعلم الفردى ولكنه يعطى أهمية أكبر إلى التطور الطبيعى للقدرة والأسلوب التعليمى .

وهكذا فـإن هذا الأنموذج يعكس قلـة الإختلافـات الفرديـة والتى تتغير بمرور الوقت . ويمثـل هذا الإتجاه إتجاها طبيعيا بالنسبة لكولب حيث كان إهتمامه الأول هو التعليم التجريبى والعمليات التى تتضمنها نظرية التعلم .

<u>وتقوم العملية التعليمية على محورين :</u>

الأول : يتضمن إدراك المفاهيم المجردة .

الثانى : يتضمن ممارسة الخبرة المباشرة "الحسية"

in: (Stephen , 1997 , p. 13 : 17)

ابتكر كولب أســلوب التعلم لوصـــف الطرق التى يتعلم بها الأفراد كيف يتعاملون مع الأفكار والمواقف ، فقائمة التعلم لكولب عبارة عن إستبيان تقرير عن الذات مكون من تسعة بنود ، فى كل بند أربع كلمات مرتبة لوصـف أسلوب التعلم لدى الفرد ، كل كلمه تطابق إحدى أساليب التعلم الأربعة لكولب :

١-الخبرة العيانية Concrete Experience :

فهى تصف الأفراد الذين لديهم ميل للشعور أكثر من ميلهم للتفكير فتركيز هؤلاء الأفراد ينصب على الخبرات والتعامل مع المواقف الإنسانية بطريقة شخصية . ويطلق عليهم التقاربيون **Convergers** ويسمون كذلك لأنهم عندما يواجهون بمشكلة يسرعون لإيجاد حل واحد صحيح مألوف وهو متعلم ديناميكى متحرك يتفاعل مع المعلومة ويطورها ، ويجعلها حية قابلة للتفعيل .

٢-الملاحظة التأملية Reflective obServation :

وتصف الأفراد الذين يلاحظون ويشاهدون ويتأملون ومقابل أولئك الذين ينشدون التطبيقات العلمية ويطلق عليهم التباعديون **Divergers** ويسمون التباعديون لأنهم يجيدون توليد العديد من الحلول والافكار ويميلون إلى أن يكونوا عاطفيين ويتخصصون غالبا فى الانسانيات والفنون الحرة هو متعلم تخيلى **Imaginative** يعايش المعلومة نظريا فى خياله ، ويتخيل تطبيقات عملية لها .

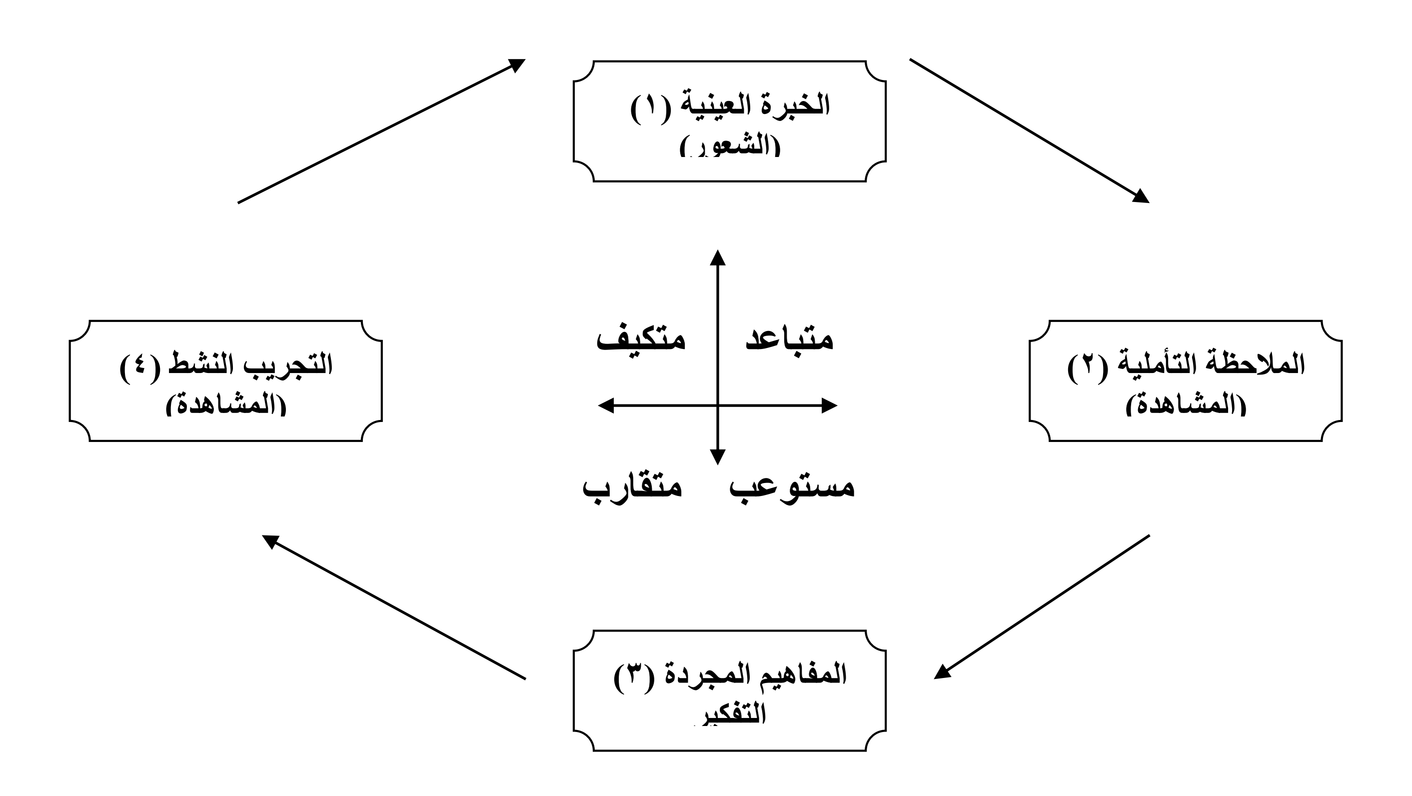
٣-المفاهيم المجردة Abstract Conceptualization :

وتصف الأفراد الذين يستخدمون التفكير أكثر من الشعور وهؤلاء الأفراد يركزون على المفاهيم والافكار المنطقية وعلى بناء نظريات عامة مقابل الفهم البديهى لمجالات معينة ويطلق عليهم الأستعابيون **Assimilatars** ويسمون كذلك لأنهم يحبون استيعاب العناصر المتفرقة فى كل متكامل وهو متعلم تحليلى يقيم فروضا ويختبر صحتها نظريا .

٤-التجريب النشط Active Experimentation:

تصف الأفراد الذين يؤثرون فى الآخرين بشكل فعال ويغيرون المواقف ، فهؤلاء الأفراد يفضلون التطبيقات العملية مقابل الفهم التأملى والنشاط العملى مقابل الملاحظة ويطلق عليهم المتكيفون **Accommodators** ويسمون كذلك لأنهم لديهم المهارة والبراعة فى المواقف التى عليهم فيها أن يتكيفوا لمقابلة الظروف الجديدة وهو متعلم اجتماعى يرى مصداقية المعلومات فى مدى ارتباطها بالواقع

(ممدوح الكنانى ، أحمد الكندرى ، ٢٠٠٥ ، ص ٤٨٨ ، ٤٨٩ ، مراد على عيسى ، ٢٠٠٦ ، ص ٤٦)



شكل (٣) أنموذج التعلم وأساليب التعلم عند كولب

وقد يسيطر أحد هذه الأساليب على سلوك الفرد ، لكنه يستجيب للأساليب الأخرى بصورة ثانوية ، وفى ظل ظروف مختلفة .

ومن ثم بات من الضرورى إعداد وتكييف الوسائط المتعددة لتقديم المعلومات للمتعلم فى صيغ أو أطر تستجيب لحاجاته وخصائصه وأساليب تعلمه ، بحيث يضع هذا التكييف فى إعتباره ما يلى : -

١- المعرفة السابقة للمتعلم Previous Knowledge

٢- العمر واللغة

٣- أسلوب التعلم

(فتحى مصطفى الزيات ، ٢٠٠٤ ، ص ٥٤٦ - ٥٤٧)

ومن العرض الســابق لأنموذج كولب نرى أنه كالنماذج المفسـرة لأسـاليب التعلم الأخرى يفيد فى الإرشـاد المهنى والتوجيه التعليمى إلا أنها قد أثبتت فاعليتها حيث أنها عالجت كل من أنشــطة التعلم وتكييفها لأســاليب تعلم الطلاب وخبراتهم والانشطة التى يمارسونها داخل الفصل كما أنها تقوم على بعدين أساسيين هما : -

١-كيف يستقبل الناس المعلومات؟ How people perceive?

٢-كيف يعالج الناس المعلومات ؟ How people process ?

- **أنموذج قائمة الأنماط لمايرز وبريجز ١٩٨٨** Myers , Briggs

قائمة الأنماط لمايرز ، بريجز أداة نشــرتها هيئة الإختبارات التربوية وهى أن الســلوك لا يرجع إلى الصــدفة ولكنه ينتج عن فروق قابلة للقياس فى الوظائف العقلية . وقد ذكر روبرتس Roberts (١٩٧٧) أن نظرية ينج تتضمن " أن هناك طريقتين للإدراك : بالاحساس أو بالحدس ، وأن هناك طريقتين للحكم : بالتفكير أو بالشعور . وبالاضافة إلى تفضيل الفرد لأى من هذه العمليات فهناك تفضيل مصاحب هو النزعة للإنطواء أو الإنبساط.

(Dunn, 2002 , p. 63)

وتتكون قائمة الأنماط لمايرز – بريجز من أربعة مقاييس :

١-مقياس الانبساط – الانطواء .

٢-مقياس الحس – الحدس .

٣-مقياس التفكير – الشعور .

٤-مقياس الحكم – الادراك .

وفيما يلى توضــيح لهذا الأنموذج ومقاييســه من خلال تقســيم الطلاب إلى أربعة أنماط وفقا لتفضــيلاتهم على مقاييس الأنماط النفسية حيث يقوم هذا الأنموذج على نظرية الأنماط النفسية (لكارل يونج) :

- المنبسطون : أو المتمركزون خارج الذات Extraverts

وهم المتمركزون حول الآخرين المعنيون بالعوالم الخارجية للناس

مقابل الإنطوائيون Introverts الذين يفكرون خلال الأشياء ، ويركزون على العالم الداخلى للأفكار.

- الحاسيـــون : Sensors

العمليون الموجهون نحو التفاصيل المتمركزون حول الحقائق والاجراءات .

مقابل الحدســيون Intuitors الخياليون ذوو التوجه المفاهيمى ، المتمركزون حول المعانى والدلالات والممكنات Possibilities

- المفكـرون Thinkers

الذين يتخذون قرارات تقوم على المنطق والقواعد أو القانون أو اللوائح .

مقابل الإنفعاليون أو الوجدانيون أو المســتجيبون لمشـــاعرهم ، الذين يميلون إلى إتخاذ قرارات تقوم على الإعتبارات الشخصية أو الإنسانية Tend to make decisions based on personal and humanistic consideration .

- الحكميون أو القضائيون Judgers

وهم الذين يميلون إلى إصـــدار الأحكام وفقا للقوائم أو الذين يتقيدون بما هو مطروح مقابل الإنفتاحيون Perceivers الذين يميلون إلى تغيير الظروف ، ويقاومون التقيد بما هو مطروح ، ويســعون للحصــول على معلومات أكثر ، ويمكن أن يشتق من هذه الأنماط التفضيلية ستة عشر نمطا من أساليب التعلم . فمثلا يمكن ان يكون الطالب ESTJ : إنبساطى / حاسى/ مفكر / انفتاحى ، بينما يكون طالب آخر INFJ انطوائى / حدسى / عاطفى أو وجدانى / حكمى .

ويمكن أن تنعكس هذه الأنماط التفضيلية لأساليب التعلم على النحو التالى : -

- **الانطوائيون** يميلون إلى تفضـــيل : المحاضـــرات والواجبات ، أو التكليفات الفردية ، ولا يميلون إلى النشاط الجماعى التفاعلى الذى يحدث داخل الفصل ، كما يعزفون عن التعلم التعاونى .
- **الحدسيون** يميلون إلى التركيز على النظريات العلمية أكثر من تركيزهم على التصميمات والعمليات الإجرائية .
- **المفكرون / التأمليون** يركزون على التحليلات التجريدية المنطقية ويهملون الإعتبارات الشخصية .
- **الحكميون** يميلون إلى التقيد بالقوانين والقواعد واللوائح والمواعيد أكثر من أكتشـــاف الافكار وحل المشـــكلات بطرق ابتكارية جديدة .

(فتحى مصطفى الزيات ، ٢٠٠٤ ، ص ٥٥٤)

ويوضـــح ممدوح الكنانى وأحمد الكندرى (٢٠٠٤) النتائج التى نتجت عن قائمة الأنماط لمايرز – بريجز لها تضـمينات عديدة لتحسـين التدريس بالكليات، حيث يقرر روبرتس Roberts أن الدراسـات تشـيد إلى أن ذوى أنماط الحس والحكم يفضـلون أن يتعلموا بطريقة منسـقة منتظمة وأن يسـتخدموا حواسـهم الخمس وعلى العكس من ذلك فإن ذوى الأنماط الحدســية والإدراكية يفضــلون أن يتعلموا بطرق أكثر حرية مع التركيز على الكتابة والكلام ، ولذلك يمكن للمدرسين أن يستفيدوا من تقييم أسـاليب استجابة طلابهم وذلك بأن تعد الواجبات والمهام التى تعطى للطلاب ، وكذلك الطرق التعليمية بحيث تكون متوافقة أو غير متوافقة مع أساليب التعلم عند الطلاب .

(ممدوح الكنانى ، أحمد الكندرى ، ٢٠٠٥ ، ص ٤٨٦)

- **أنموذج كارل يونج** (Carl Jang) :

قسـم كارل يونج المتعلمين حسـب أسـلوب إدراكهم ومعالجتهم للمعلومات ، وتوصـل إلى أربعة أنماط تسـودهم الأساليب التالية : -

أ-المتعلم ذو الأسلوب الشعورى : Feeler

يفترض المتعلم أن ما يشـــعر به يدله على قيمة الشـــئ ، ويقوم المتعلم وفق هذا النمط ، بتقييم إنجازاته وما يحققه وفقا لانفعالاته وليس وفقا لمنطق عقلانى .

ب-المتعلم ذو الأسلوب التفكيرى : Thinker

يعتقد أن التفكير يساعد على تميز معانى الأشياء ، وهو عقلانى ، ينشغل بالتفكير الموجه ، وينظم ما يحدث له وما يدركه فى فئات عقليه .

جـ- المتعلم ذو الأسلوب الحسى : Sensor

الأحاسيس تثبت ماهية الشئ ، ويدرك المتعلم الحس بطريقة واعية لكنه لا يحدد قيمة لما يحس به ، ولا يصنف الأشياء فى فئات مثل النمط المفكر ، وبدلا من ذلك فهو واع ولكنه يسمح للأحاسيس بأن تحدث دون فرض أى ضبط .

د- المتعلم : ذوالإسلوب الحدسى : Intuitor

ويشــير الحدس إلى الاحتمالات التى تأخذها الأشــياء ، ويفترض المتعلم ذو الأســلوب الحدســى الضــبط على المدركات بطريقة واعية . يفهم الحدسيون ما يرون وما يشعرون به بطريقة كلية متكاملة .

يرى كارل يونج أن ما ننظر غليه ، وكيف ننظر غليه ، نراه فقط من خلال عيوننا .

فى:(يوسف قطامى ، نايفه قطامى ،٢٠٠٠ ، ص ٣٦٠ - ٣٦١)

- **أنموذج شمك (١٩٨٧)** Schmeck :

يقوم هذا الأنموذج على أســاس تطوير نظرية لطريقة التعلم ، معتمدة على كيفية حدوث التفكير ، وتضــمن هذا الأنموذج أربعة أبعاد رئيسية لتفسير أساليب التعلم ، بوصفها عمليات تيسر التعلم وهى : -

-أسلوب التركيب – التحليل .

-أسلوب المعالجة التفصيلية (العميقة) .

-أسلوب حفظ الحقائق .

-أسلوب طرق الدراسة .

(Schmeck , 1973 , p. 273 – 279)

يعرف شمك الأسلوب على أنه (أى نمط نراه فى طريقة الفرد لإنجاز نوع معين من المهام) .

يرى شـمك أنه يمكن تعديل الأسـلوب المعرفى للتلميذ ليناسـب موقف معين . ومع ذلك يؤكد أن هناك عنصـر أسلوبى يقاوم دوما التغير ، يعتبر شـمك الأسلوب المعرفى نمائى ، فهو شـمولى لدى صـغار الاطفال تحليلى لديهم عندما يكبرون .

ويشـير شـمك إلى أن الأفراد الذين يسـعون لتحقيق الذات قادرون على الدمج بين الشـمولى والتحليلى، ومن وجهة نظر شـمك فإن التحليليين لديهم وعى بالفروق السـطحية بينما الشـموليين لديهم وعى بالعلاقات Relationships مما يشـير إلى وجود تشـابه بين الشـموليين فى أنموذج شـمك وذوى الحسـاسـية للمجال فى أنموذج راميرز ، ويتفق شـمك مع لترى فى أن المهارات التحليلية يحتاج إليها للكشـف عن ، وتقييم، وفهم العلاقات عند مستوى معقد كذلك لضمان الأداء الجيد فى المدرسة ومع ذلك ، فإن الأفراد الذين يسعون لتحقيق الذات ، وفقا لشيمك ، يستخدمون كلٌ أسلوبى المعالجة ويدركون العلاقات بفهم عميق .

in:(Susan& Geiser,1999, p.6)

- **أنموذج بيجز** (**١٩٨٥**) Biggs :

يعتبر أنموذج بيجز (Biggs , 1978, 1985) امتدادا لنظرية الأسلوب المعرفى " الكلى – التسلسلى" الاجرائية لأنتوستل بما تضمنه من أنشطة المعالجة السطحية والعميقة واتسعت لتشمل عوامل الدافعية الآتية:- التوجيه الداخلى ، التوجيه الخارجى ، التوجيه الإنجازى .

وبدأ بيجز العمل فيما يتعلق باسـتبيان عمليات الدراسـة فى السـتينات حيث كان هناك تصـورا بغرض وجود علاقة ايجابية ثابتة بين عوامل الشـخصـية والأداء الأكاديمى وعلى الرغم من حجمها الصـغير فإن التوقعات الخاصة بالأداء يمكن أن تزداد من خلال توسيط الطلاب فى دراسة عادات أو طرق الدراسة .

والأنموذج فى صـورته الأولية (١٩٧٨) يوضـح التفاعل بين المدخلات والعملية ليكون فى النهاية الناتج، وكان الإفتراض بأن التغيرات فى العوامل مثل الأسـلوب والمعرفة ، والشـخصـية ، والقيم سـتولد توضيحات مختلفة عن التفسير واسترجاع الاستراتيجيات كما جاء فى أنموذج تجهيز المعلومات الخاص ببيجز ١٩٦٩ وأن ذلك سـيظهر مضـمون النص عن طريق اختلاف طرق الدراسـة التى سـتحدد بالتالى ناتج التعلم . وعرض بيجز (١٩٧٨) أنموذج عام لعمليات الدراسـة والذى يوضـح فيه طبيعة التفاعل داخل الفصل الدراسى بين عملية التعلم ذاتها وناتج هذه العملية .

(Biggs , 1978, pp . 266-279, 1985 , pp. 185-212)

وهذا الأنموذج يرجع الآداء الأكاديمى إلى عاملين أساسيين هما : -

أ- العوامل الشخصية وتضم (الأساليب المعرفية – سمات الشخصية – نسبة الذكاءIQ والخلفية الثقافية والاجتماعية للأسرة) .

ب- العوامل الموقفية وتضم (موضوع الدراسة – طرق التدريس – أساليب التقويم – محتوى المنهج) . ولقد تأكد بيجز من صدق أنموذجة من خلال إستبيان (أساليب الدراسة) وتوصل إلى ثلاثة عوامل أساسية تفسر عمليات الدراسة لكل منها قيمة ، ودافع ، وإستراتيجية وهى :

- إعادة الانتاجية Reproduction
- الاستدخال Internalising
- التنظيـــم Organization

و أيد ذلك واتكن (Watkin , 1988) وتوصـــل من خلال إســتبيان أســاليب التعلم إلى أربعة عوامل هى: عامل الدافعية الداخلية ، عامل الدافعية الخارجية ، عامل الخوف والفشل ، وعامل دافعية التحصيل والإنجاز.

(Biggs, 1993 , p. 3-19)

الأسلوب	الدافـــــع	الاستراتيجيات
السطحى	تحقيق الحد الأدنى من المتطلبات - عمل توازن بين الفشـــل والعمل أكثر مما هو ضـــرورى. فالدافع خارجى مثل تجنب الفشـــل ولكن ليس عن طريق العمل بجد وإنما ينجح بأدنى مجهود ، التعلم فى المدارس وسيلة لغاية معينة مثل الحصول على شهادة أو وظيفة .	قصـر الهدف على الأساسـيات فقط ، وإنتاجها فى الغالب عن طريق الحفظ عن ظهر قلب وذلك عن طريق : الإنتاج الدقيق .

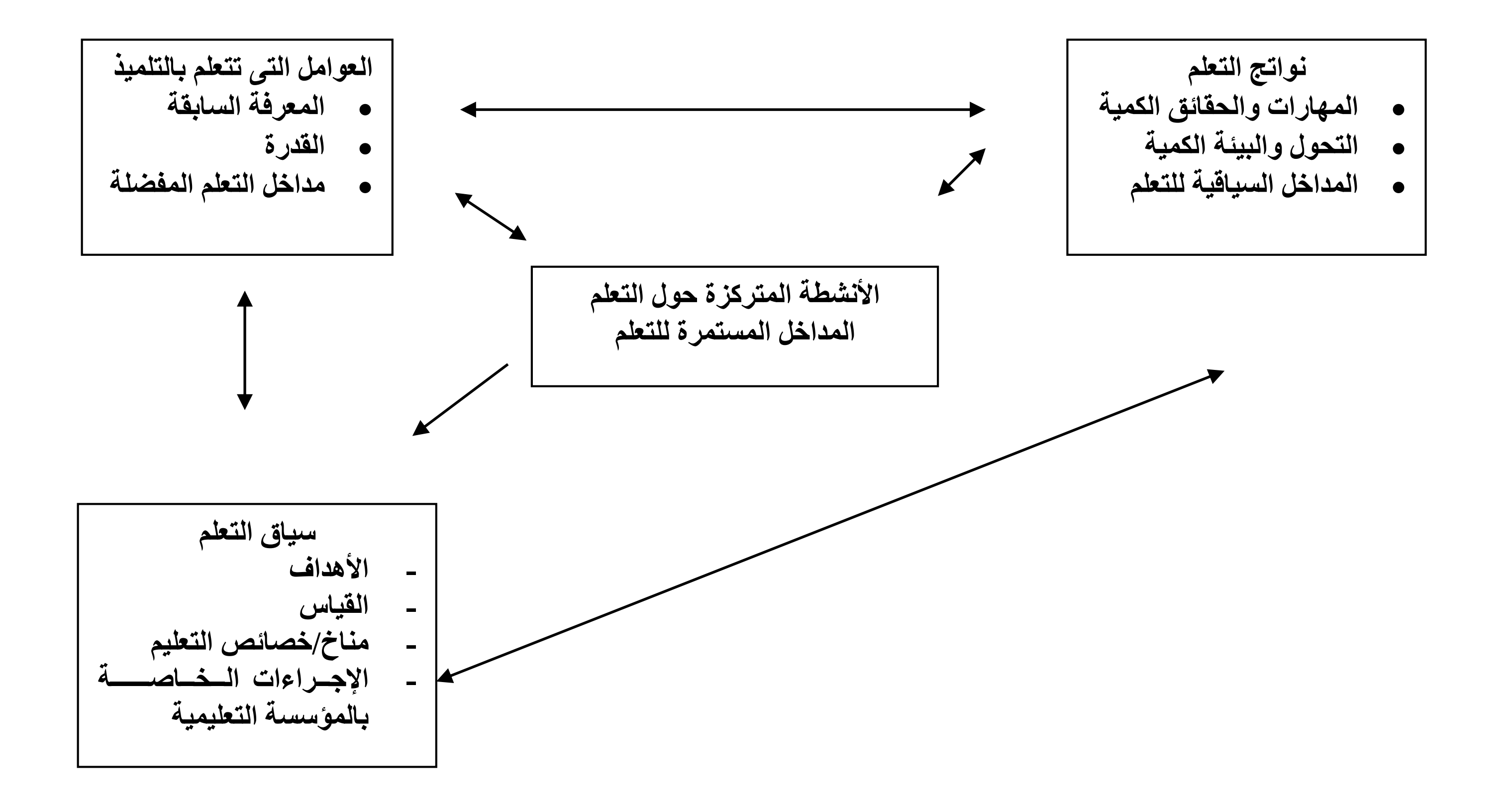
العميـــق	الإهتمام الجوهرى الداخلى بما تعلمه ، فهو يهتم بالتعلم من أجل التعلم ، تحسـين الكفاءة والقدرة فى الموضـوعات الأكاديمية ويظهر هذا الدافع الداخلى فى حب الاستطلاع الكبير للموضوع الذى يدرسة ، يرى أن المهمة التى يتعلمها شـيقة ويندمج فيها المتعلم شـخصـيا ويرى أن يطور اهتمامه الخاص وقدراته .	إكتشـاف المعنى بالتوسـع فى القراءة ، تداخل العلاقات مع المعرفة السابقة الملائمة . الوصول إلى فهم الموضـوع إلى الحد الأقصـى ، التركيز على المعنى بدلا من النواحى الحرفيه ،مناقشـه وتأمل وتكامل وتقنين المعلومات .
التحصيـلى	تعزيز الذات وتقدير الذات عن طريق المنافسة والحصـول على درجات عاليه سـواء كانت لمادة شـيقة أم لا ، فالدافع هنا هو التحصـيل وتعزيز وتقوية الذات للحصـول على منزلة رفيعة فهو يكافح للحصول على الحد الأقصى من الدرجات ويتنافس ويلعب لكى يكسب .	تكون الاستراتيجية هى التنظيم المثإلى للوقت والجهد ، وتنظيم وقت ومكان العمل ، إسـتخدام مهارات الدراسة مثل (التخطيط ، المراجعة ، رسم الخطوط الرئيسـية للبرنامج الدراسـى ، متابعة الاقتراحات ، إعداد جدول زمنى. السـلوك مع الآخرين كطالب نموذجى .

شكل (٤) أساليب التعلم عند بيجز ترتبط بالدوافع والاستراتيجيات المقابلة لتلك الأساليب

(المرجع السابق ، p.134)

ويرى بيجز (Biggs , 2001) أن أسـاليب التعلم لدى التلاميذ ينظر إليها على أنها جزء من النظام الكلى الذى يوضـع فيه الحدث التعليمى ، كما أنها تأخذ شـكل أنموذج أطلق عليه (3p) : مرحلة الاسـتعداد Preparation العملية Process ، والنتائج المحصلة Product .

فى هذا الأنموذج ، تتفاعل العوامل المتعلقة بالتلميذ ، سـياق التعليم ، مداخل التعلم التى تتعلق بالمهمة ومحصلات التعلم ، بشكل تبادلى وتشكل نظام ديناميكى ، كما هو موضح فى الشكل الآتى : -



شكل (٥) تفاعل العوامل المتعلقة بالتلميذ والتعليم ومدخل التعلم عند بيجز

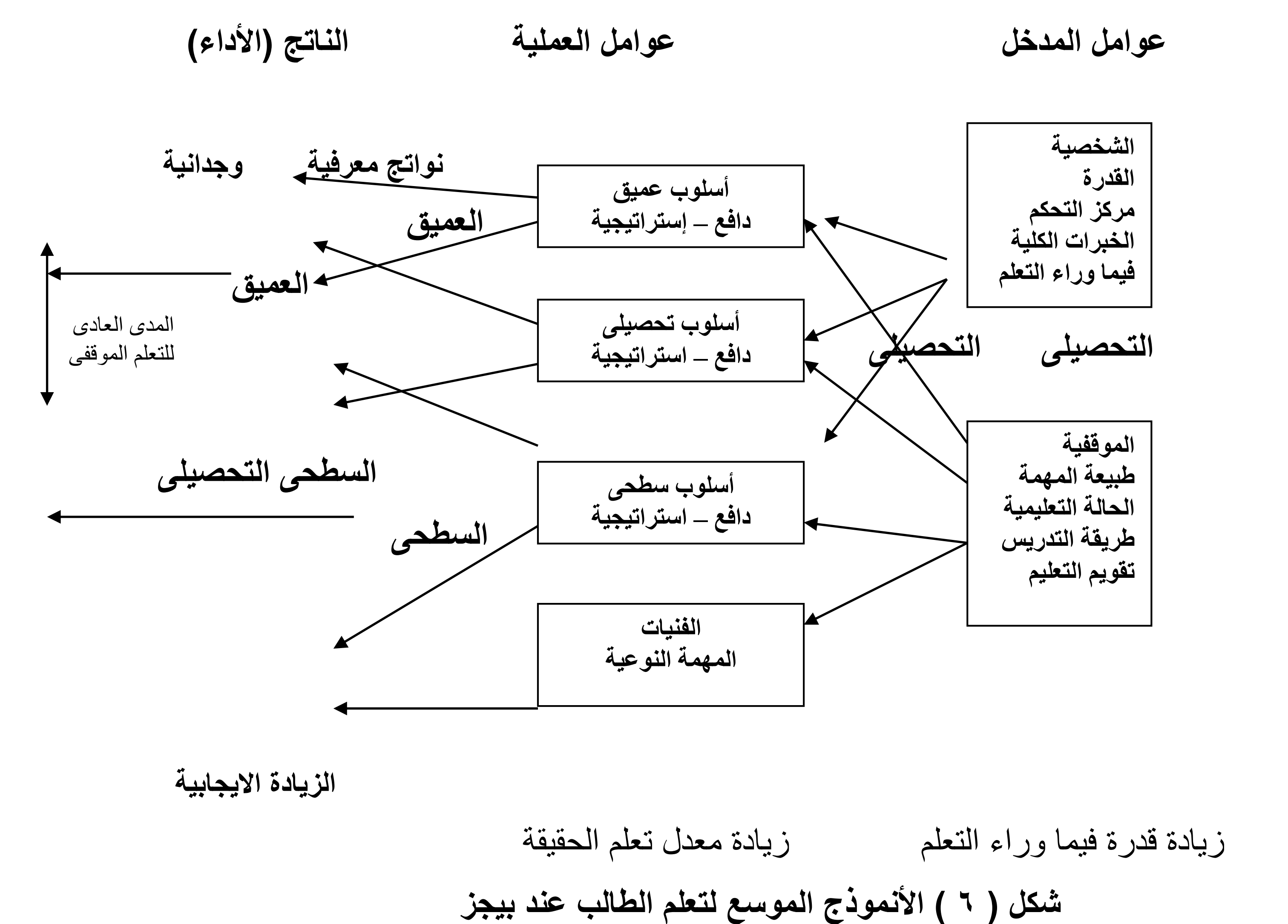
(Biggs , et al, 2001, p. 134)

فى هذا الأنموذج يتم التفاعل بين ثلاثة متغيرات هى : -

- **متغيرات المدخل :** وتشمل فى هذا الأنموذج الموسع متغيرات الشخصية – القدرات المعرفية الخاصة ومركز التحكم وكذلك الخبرة السابقة والتى تشمل الخلفية الأسرية – تعلم اللغات – الخبرة الناتجة عن النمو (خبرة النضج العمرى) Mature Age Experience أما العوامل الموقفية : وتشمل طبيعة المهمة – الحالة التعليمية – طرق التدريس .

- **متغيرات العملية :** لوحظ أن الدوافع تسبق الاستراتيجيات لأنها جزء من بناء شخصية الفرد ، وهى جزء من ضغوط الموقف حيث يتم بحث الاستراتيجيات على أنها حالات دافعية تتناسب مع متطلبات المهمة بما أدى إلى توفر ثلاثة أساليب للتعلم هى : السطحى – التحصيلى– العميق .

- **متغيرات الناتج :** حيث أن تنوع الآداء كما وكيفا يؤدى إلى اختلاف الاستراتيجية والنواتج الفعالة تعبر عن دافع أو رضا الطالب عن النواتج المعرفية أو الزيادة الموجبة فى النواتج الوجدانية ويكون ذلك ناتجا عن دافعية داخلية كما يوضحه الشكل التالى : -



شكل (٦) الأنموذج الموسع لتعلم الطالب عند بيجز

يلاحظ فى هذا الأنموذج : أن الأسـلوب العميق، ينحاز أكثر إلى العوامل الشـخصـية بينما الأسـلوب السطحى إلى العوامل الموقفية حيث يتوسط الأسلوب التحصيلى الإسلوبين ويتجه أكثر نحو الأسلوب العميق ، وعند اتحاد الأسلوب العميق والأسلوب التحصيلى يعطى مكون أو أسلوب جديد (العميق – التحصيلى) ويكون ذلك أفضل فى مواقف التعلم الاكاديميه وعندما يتحد الأسلوب السطحى مع الأسلوب التحصيلى يتكون أسلوب يسمى (السطحى – التحصيلى) وهذا نادرا ما يحدث .

(Biggs ,1985 ,p.204)

- **أنموذج أنتوستل** (**١٩٨١**) Entwistle :

يقوم أنموذج انتوستل على الربط بين أساليب التعلم ومستوى النواتج متمثلا فى مستوى الفهم ، بمعنى كيفية تعامل المتعلمين مع المحتوى المقدم إليهم . وبإستخدام التحليل العاملى والتحليل النوعى لاستجابات الطلاب على إستبيان أساليب الدراسة إلتى طبقت على عينة بريطانية قوامها ٧٦٧ طالبا من طلاب الجامعة ، كانت نتائج الدراسة تشير إلى وجود ثلاثة توجهات أساسية لإستراتيجيات الدراسة هى: -

- التوجه نحو المعنى الشخصى Personal meaning orientation
- التوجه نحو التحصيل للدرجات المرتفعة Achieving high grades
- التوجه نحو إعادة الإنتاجية Reproduction orientation

ويذكر انتوستل : أن هذه التوجهات يلازمها أنواع مختلفة من الدافعية والتى تؤدى بدورها إلى اختلاف عمليات التعلم ، وعلى هذا فقد وضع انتوستل أنموذجه لتفسير متى يصل المتعلم إلى مستويات الفهم المختلفة لمصادر المعرفة .

(Entwistle, 1981, p.109-115)

التوجه والغرض	الدافعية "نمط الشخصية"	الأسلوب	العملية		النواتج
			مرحلة (١)	مرحلة (٢)	
المعنى الشخصى	داخلية	أسلوب عميق / متنوع أو متعدد	كل المراحل (العمليات) الموضحة بعد تستخدم للوصول إلى الفهم		مستوى عميق من الفهم
	المستقل والمنهج وغير محددة	التعليم بالفهم	بناء وصف كلى للمحتوى الدراسى	تذكر المعلومات الجديدة لربطها بالمعرفة السابقة أو الخبرة وتقييم المعنى الشخصى	فهم غير كامل يؤدى إلى الفشل فى إستخدام الأدلة المؤيدة

إعادة الانتاجية	خارجية وخوف من الفشل "قلق حدود المنهج "	التعلم بالعمليات	تركيز الانتباه على إجراء الأدلة وخطوات البرهان	ربط الأدلة بالخاتمة والمحافظة على الموقف الموضوعى الناقد	فهم غير كامل يعزى إلى عدم البصيرة
		أسلوب سطحى	تذكر	تدخل فى التعلم	مستوى سطحى من الفهم
تحصيل درجات مرتفعة	الأمل فى النجاح (الثواب ، الثقة ، بالنفس والقوة RUTHLESS)	التنظيم / التوجه نحو التحصيل	أى مجموعة من العمليات السابقة تعتبر مناسبة لمتطلبات المهمة المقدمة ومعايير التنظيم		درجات مرتفعة مع أو بدون فهم

شكل (٧) أنموذج توجهات ونواتج الدراسة لانتوستل ١٩٨١ لتفسير عملية التعلم

يتضح من هذا الأنموذج أن المتعلم ذا التوجه نحو المعنى الشخصى والذى يمتلك مستوى مرتفعا من الدافعية الداخلية فإنه إما أن يتبنى :

أ- الأسلوب العميق فى التعلم : والذى يقوم على بناء وصف كلى للمحتوى المتعلم وتركيز الانتباه على أجزاء حجة المؤلف وخطوات برهانه وذلك بهدف تذكر المعلومات الجديدة وربطها بالمعرفة السابقة للمتعلم وكذلك ربط الحجة بالبرهان ، وهذا يؤدى بالمتعلم إلى مستوى عميق من الفهم .

ب- أسلوب التعلم بالفهم : والذى يقوم على بناء وصف كلى للمحتوى المتعلم بهدف تذكر المعلومات الجديدة وربطها بالمعارف والخبرات السابقة للمتعلم ، وهذا يؤدى به إلى فهم غير كامل يعزى إلى الفشل فى إستخدام الحجج والبراهين المؤيدة .

أما المتعلم ذو التوجه نحو إعادة الإنتاجية والذى يمتلك مستوى مرتفعا من الدافعية الخارجية والخوف من الفشل فإنه يميل إلى تبنى :

أ- أسلوب التعلم بالعمليات : والذى يقوم على تركيز انتباه المتعلم على أجزاء الحجة وخطوات البرهان بهدف ربط الحجة بالقائمة وهذا يؤدى إلى فهم غير كامل يعزى إلى عدم البصيرة لدى المتعلم.

ب- أسلوب التعلم السطحى : والذى يقوم على أساس تذكر المعلومات ويؤدى بالمتعلم إلى مستوى سطحى من الفهم .

وأما المتعلم ذا التوجيه نحو تحصيل الدرجات المرتفعة والذى تكون دافعيته للتعلم مصدرها الأمل فى النجاح فإنه يتبنى أسلوبا منظما فى التعلم (الأسلوب الاستراتيجى) والذى يؤدى بالمتعلم إلى الحصول على درجات مرتفعة سواء يصحبها فهما أو عدم فهم .

(Entwistle, et al, 1983, P. 40)

يتضح من العرض السابق لأنموذج انتوستل أن هذا الأنموذج يعد أحد النماذج المفسرة لعملية التعلم حيث توضح كيف يتعامل الفرد المتعلم مع المحتوى المقدم له .

وهو يقوم على أساس الربط بين أساليب التعلم ونمط الشخصية من حيث نوع الدافعية ومستوى النواتج المعرفية ومستوى الفهم . كما يميز بين أسلوب التعلم بالفهم وأسلوب التعلم بالعمليات وأسلوب التعلم السطحى وأسلوب التعلم الاستراتيجى .

- **أنموذج هونى وممفورد** (Honey and Mumford (1992 :

وهو أحد النماذج المستخدمة بشكل واسع فى انجلترا ويستخدم كبديل لأنموذج كولب حيث يقوم هذا الأنموذج على أسس أنموذج كولب مع تطوير إستبيان أسلوب التعلم (L S Q) ولقد صمما إستبيان التقارير الذاتية من ٨٠ مفردة بغرض معرفة مواطن القوة لدى المتعلمين فى كل أسلوب من أساليب التعلم ، وقام الينسون وهايز Allinson & Hayes 1990 بدراسة التحليل العاملى لمعرفة درجة الصدق وأشاروا من خلال التحليل العاملى للاستبيان إلى أن الإتساق الداخلى لعناصر الاستبيان أفضل من الاستبيانات الفردية بشأن أساليب التعلم ، كذلك تتميز بالصدق التنبؤى ووجود عاملين للتحليل هما : التحليل العاملى والعامل اللفظى .

in:(Eagene sadler, 1997, p. 53)

وضع هونى وممفورد إستبيان يقيس أربعة أساليب للتعلم هى : –

١- أسلوب الفاعلية (Activist (A أو أسلوب التعلم ذو النشاط الزائد ، حيث يتم التعلم من خلال الخبرات المباشرة والتحديات الجديدة .

٢-الأسلوب التأملى (Reflector(R ويكون المتعلم فيه من خلال ملاحظة الوقائع أو المتطلبات المقدمة قبل وضع الاستنتاجات .

٣-الأسلوب التنظيرى (Theorist (T حيث يتم التعلم من خلال أعداد المعلومات وتكاملها بطريقة موضوعية .

٤-الأسلوب العملى (Pragmatist (P حيث يتم التعلم من خلال إختبار الافكار والنظريات عمليا .

فى: (محمد أحمد إبراهيم ، ١٩٩٢ ، ص ٥١)

٣-نماذج أساليب التعلم المبنية على الأساليب المعرفية :

أنموذج كاجان (Kagan , 1965)، وهيل (Hill, 1976) ، ورينرت (Reinert, 1976) ، وباسك (Pask, 1976) .

- **أنموذج باســـك Pask**(1976) :

يعد أنموذج باســـك Pask للتعلم هو ما أطلق عليه نظرية المحادثة فى التعلم Conversational Theory هذه النظرية توضح كيفية حدوث التعلم فى المواقف المعقدة تحت شروط مضبوطة ، والنقطة الأساسية فى هذه النظرية هى وضع تعريف محدد لمصطلحات الفهم والذاكرة . وترتكز هذه النظرية على أســاس بحث التعلم الإنســانى المعقد وهى المحادثة ، والتى تعنى الاتصال بين نظيرين مشاركين فى عملية التعلم ، هما المعلم – المتعلم – فى مواقف التعلم العادية أما فى الظروف التجريبية للتعلم فتكون المحادثة بين المجرب والمتعلم .

وتشـــير هذه النظرية إلى أن الفهم يتم من خلال تطبيق التعلم للمعرفة فى مواقف غير مألوفة بطريقة محســوســة وغير لفظيه ، واســتجابات إعادة الانتاجية Reproduction التى تقوم على أســاس الذاكرة والتى لا يمكن تقبلها على أنها دليل على الفهم . ويذكر باســك أن التعلم لا يحتاج فى بعض الأحيان أن يشـــمل تفاعلا بين التركيبات المعرفية لكل من الطالب والمعلم لأنه من الممكن أن يتحدث الطالب مع نفســه بصـمت فى محأولة منه لفهم الموضــوع الذى يتعلمه ، وأنه من الممكن أن يتحدث بصـــمت مع التمثيل الرســـمى لتركيب المعرفة ومواد التعلم المســـاعدة Supplementary Learning Material التى صـممت خصـيصـا لتسـهيل فهمه لموضــوع التعلم المختار .

فى: (رمضان محمد رمضان ، ١٩٩٠ ، ص ٥٣٧)

ومثل هذا التركيب للمعرفة يطلق عليه نمط المحادثة . Conversational Domain ويحتوى على عدة جوانب أساسية هى :

- البناء التكميلى Anentailment Structure :

وهو عبـارة عن مخطط لموضـــوع الدراســـة الذى يقوم بتكملـة بعض المتطلبـات والتى يؤدى تطـابقهـا Conerence واتســـاقهـا Consistency ودورهـا الـدائرى التكـاملى Cyclicity إلى مســاعدة المتعلم على إعادة بناء وتركيب معنى المفهوم من تلقاء نفســه . ويحتوى هذا النوع من البناء على نوع من الموضـوعات النظرية التى توازنها الموضـوعات المتشـابهة فى أمثلة العالم الواقعى .

- موضـوعات تشـرح طبيعة التشـابه بين الجانبين : والسـمات الأسـاسـية لهذا النوع من البناء هى أن العلاقات بين الموضـــوعات تظهر بوضـــوح ، وأن هذه العلاقات تظهر فى صـــورة علاقات معرفية متدرجة تناسب متطلبات الموضوع الأساسى .

وعلى الطلاب ألا يعـالجوا نفس الموضـــوعات فى تتابع أوتســـلســـل محدد من قبل ، بالاضــافة إلى أنه هناك بعض القواعد التى توضـح بأنه لا يحدث تقدم رسـمى خلال هذه العلاقة الهرمية المتدرجة إلا إذا ظهر واتضح الفهم الدقيق بمتطلبات الموضوع وشروطه.

- مادة التعلم Learning Material :

وتتضمن شرائط كاسيت وسجلات وشرائح عرض ووسائل تعليمية لبيان التوضيحات العلمية للتشابهات بين الموضوعات ، مما يسهل عملية الفهم .

كذلك تعتمد نظرية المحادثة على إستخدام الحاسب الإلى لتوضح ما إذا كان المتعلم قد أظهر فهما كافيا للموضوع أم لا .

علاوة على ذلك فإن هذه النظرية تجعل عملية التعلم خارجية بحيث تمكن إستراتيجية التعلم من الظهور كما أنها تزود المتعلم ببيئة تعلم مثالية ، وتساعده على إكتشاف نواحى الضعف والقصور وكيفية علاجها .

فى: (محمد أحمد إبراهيم، ١٩٩٢ ، ص٥٥:٥٤)

- **أساليب التعلم واستراتيجياتة :**

إن مجموعة التجارب الأولية التى قام بها باسك وسكوت Pask and Scott ١٩٧٢ والتى استخدمت مجموعة من بطاقات المعلومات طلب فيها من الطلاب أن يقوموا بعمل تصنيف عينات الحيوانات وكانت هذه الظروف هى ظروف تعلم حر ، وذلك لأن المعلومات وضعت أمام الطلاب فى بطاقات تمثل العينة من البطاقات الموضوعة أمامهم ، وعندما استنتج الطلاب التصنيف طلب منهم أن يشرحوا للمجرب التصنيف وكيفية اكتشافهم له، تدريس مرتد Teack Back ومن خلال الوصف أمكن تحديد نوعين من استراتيجيات التعلم المميزة ومقارنتها مع فئات برونر وهما :

١- الأسلوب المتدرج Serialist مع أسلوب برونر الجزئى Partist وكلا الإسلوبين يقوم على إتباع إجراء التعلم خطوة خطوة Steb by Steb مع التركيز على الفروق البسيطه ضيقه الافق التى ترتبط بإحدى السمات فى وقت ما .

٢- الأسلوب الكلى Holist الذى يميل الفرد فيه إلى تشكيل فروض أكثر تعقيدا يرتبط بالعديد من سمات التركيب العضوى للموضوع ، وفى التدريس المرتد تظهر فروض بين أنواع الأسلوب الكلى حيث يظهر فى الأسلوب الكلى نوعان هما :

الكلى المطول أو الفضفاض Redundent Holist

والأسلوب الكلى غير المطول Irredundant

- فالإسلوب الكلى غير المطول يستخدم المتشابهات فى تفسيراتهم وشرحهم والتى تعتبر مناسبة وملائمة وأكثر دقة ، حيث تقسم الموضوعات الدراسية إلى عناصرها الأساسية ويعاد توظيفها فى موضوعات منطقية وبذلك يصبح الطلاب قادرين على اتباع طرق مختلفة للحصول على توضيحات مختلفة ويصبح الطالب حرا فى تبنى إستراتيجية تعلمه داخل حدود معروفة .
- أما الأسلوب الكلى المطول يستخدم تشابهات أوسع معظمها خيالية ، واكتشفت هذه التشابهات لكى تساعد الطالب على تذكر بعض سمات الأشياء (الحيوانات) .

ويستخدم مصطلح كلى – متدرج لوصف الاستراتيجيات المميزة التى يتبناها الطلاب فى التعامل مع المهمات التجريبية المقدمة لهم .

ويميز باسك بين المتدرج والكلى :

فإذا كانت ظروف التعلم متوافرة داخل الفصل الدراسى أو فى الدراسة الذاتية فإن الطلاب يميلون إلى العمل بالطريقة الكلية ويصبحون متعلمين بالفهم وإذا لم تكن الظروف متوافرة فى الفصل أو لم تهيأ الفرصة للإبداع والابتكار فإن الطلاب سوف يتعاملون بالطريقة المتدرجة ويصبحون متعلمين بالعمليات بنجاح قليل أو نجاح كثير .

وقد يسلك الطالب أو ينوع فى إسلوبه ولكن يعتمد هذا على طبيعة الموضوع المتعلم ويطلق عليه الطالب المتنوع Versatile ، وهذه المميزات هى ما يطلق عليها أسلوب التعلم Learning Style .

فى: (محمود عوض الله سالم ، ١٩٨٦ ، ص ٤٢ - ٤٣)

- **أنموذج هيل Hill** (1976) :

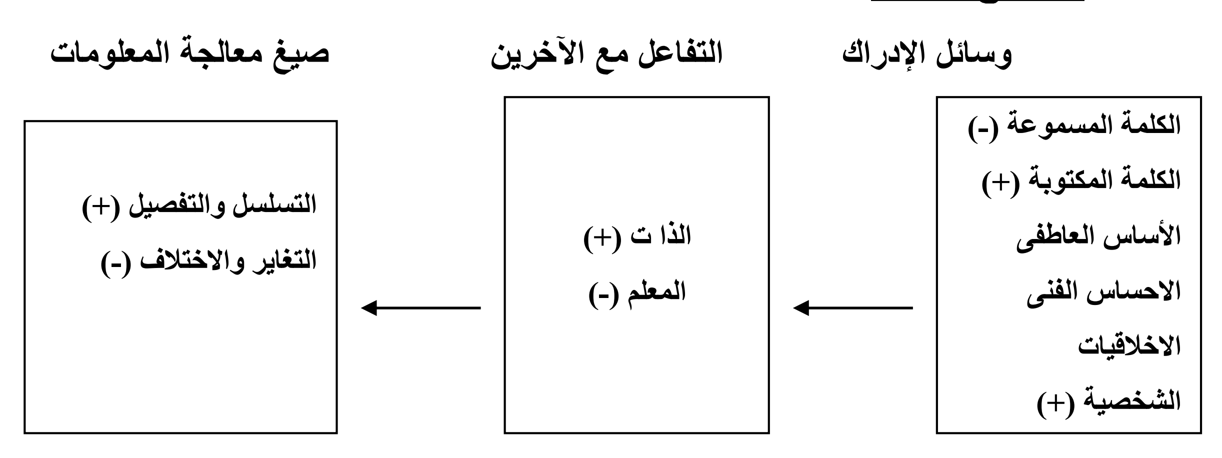
يذكر محمد زياد حمدان أن كل تلميذ يتميز عن غيره فى أسلوب إدراكه أو تعلمه من خلال توفر عدد من العناصر الإدراكية صنفها فى ثلاث فئات هى :

- وسائل الإدراك .
- وسائل التفاعل مع الآخرين .
- صيغ معالجة المعلومات الخاصة بالتعلم .

والتلميذ يمكن أن يجمع معظم أساليب التعلم حسب نوع ودرجة توفر العناصر المكونه لأسلوب تعلمه .

ثم يتناول محمد زياد حمدان أنموذجين لهيل لتفسير عملية التعلم هما : -

الأنموذج الأول :

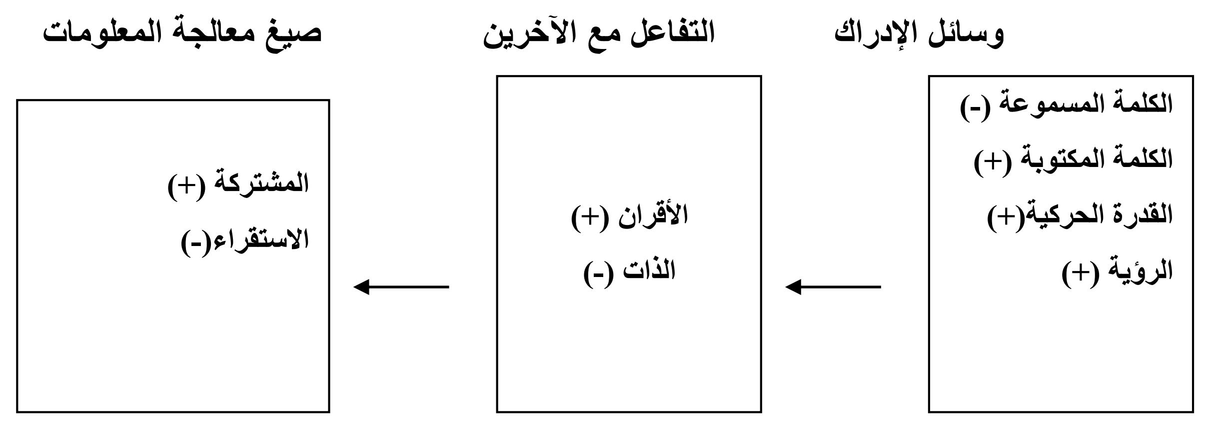


شكل (٨) أنموذج هيل الأول لتفسير عملية التعلم

ويوضـح هذا الأنموذج أن التلميذ يتعلم بالكلمة المسـموعة أكثر من المكتوبة ، كما أنـه قـادر على التعـاطف مع الآخرين ، ويســـتطيع تقدير الجمـال فى الخبرات والأفكار ، ويعمـل بجد ملتزمـا بـالقواعد والأخلاقيـات العمليـة ، كمـا يتعلم بذاتـه فى الغـالـب ولكنـه يســترشــد بتوجهات المعلم ، ويقوم بتبويب وتفصــيل المعلومات عند التعلم ، كما يلجأ إلى مقارنة الخبرات بالاختلاف والتغاير للعمل على تعلمها .

الأنموذج الثانــى :

يتعلم التلميذ فى هذا الأنموذج بـالكلمة المكتوبة أكثر من المســـموعة ويبدى قدرة واضــحة على إنجاز مهمات التعلم ذات الصــيغة الحركية ، كما تعتبر الصــور والرســوم والأشكال وسائل مهمة للتعلم ، ويؤثر أقرانه تأثيرا واضحا عليه ، ويتعلم أحيانا بمفرده إذا لزم الأمر ، ويعتمد على مواطن التشـابه والعلاقات المشـتركة ويفضـل الأمثلة التوضـيحية ويستخدم الاستقراء فى التعلم .



شكل (٩) أنموذج هيل الثانى لتفسير عملية التعلم

فى: (محمد زياد حمدان ، ١٩٨٥ ، ص ٢٣ ، ٢٤)

ومن ثم استخدم هيل قائمة الاهتمام بالأساليب المعرفية Cognitive Style Interest Inventory الرئيسية الأداء هى :

- معالجة الرموز النظرية والكيفية .
- اشكال الاستنتاج .
- المحددات الثقافية .
- الاشكال الإدراكية .
- التفاعلات الإجتماعية .

إستخدم هيل مفهوم أسلوب التعلم المعرفى ليصف التكامل بين أسلوب التعلم وتصميم المنهج وبين عمليات التدريس وعمليات التعلم .

(Debello ,1990,p.212)

- **أنموذج رينرت Reinert**(1976) :

أعد هارى رينرت Harry Reinert ١٩٧٦ أنموذجه (Edmonds Learning Style Identification Exereise (E L S I E) وهو معد للتدريب على تطابق أو دمج أساليب تعلم طلاب المدارس العليا مع الوسائل الإدراكية (التصور أو التخيل ، الكلمات المكتوبة ، الصوت ، النشاط الذى يعكس التصنيفات الإدراكية

كما فى أنموذج دن وأنموذج هيل وغيرهما) ويهدف رينرت فى نموذجة (E L S I E) إلى التعرف على وحدات إدراك الفرد لبيئة التعلم أى المساعدة العملية لمدرس الفصل الدراسى للمشاركة فى إعطاء الطلاب النصائح والخطط الأكثر فعالية وتأثيرا واقتراح المبدأ التدريسى الأساسى ، وبذلك فالطلاب يجب أن يكون احتكاكهم الأولى مع الأشياء أو المواد الجديدة عن طريق وسائل إدراكهم الأكثر فعالية .

(Reinert, 1976, pp.160-168)

ويرى (Debello, 1990) أن أنموذج رينرت يندمج مباشرة فى أنموذج الرابطة القومية لمديرى المدارس الثانوية Nassp والأداة المستخدمة فى أنموذج رينرت مكونه من ٥٠ عبارة يتم قرائتها جهارا على الطلاب ويتم سؤالهم بعد ذلك عن وصف رد فعلهم تجاه العبارة طبقا للإختيار الاجبارى بين أربعة اختيارات.

- التصور أو توليد صورة ذهنية .
- الصوت .
- الحروف الابجدية فى الكتابة (بفهم أو يكتشف الكلام) .
- النشاط (الإحساس الطبيعى والوجدانى تجاه الكلام) . أعلن رينرت أن التعلم يدعم عندما تقدم المادة من خلال الصور الإدراكية للتلاميذ . لقد كان رينرت الرائد الأول الذى أوضح أن التلاميذ الحركيين يحصلون على درجات عاليه فى التحصيل عندما يمشون ويقرأون أو يمشون ويفكرون .

(راشد مرزق راشد ، ٢٠٠٥ ، ص ٨٧)

٣- نماذج أساليب التعلم المبنية على التفضيلات :

منها أنموذج دن ودن بريس (Dunn , Dunn & Price , 1989) المدارس الثانوية (Nassp) ريتشمان وجراشا (Rich man & Grasha , 1974)

▪ **أنموذج دن Dunn (١٩٨٩)** :

وسوف يتناول الباحث أنموذج دن بشيء من التفصيل فيما بعد فهو الذى تعتمد عليه الباحث

▪ **أنموذج Nassp (١٩٧٩)** :

ويطلق عليه أنموذج الرابطة القومية لمديرى المدارس الثانوية (Nassp) National Association of Secondary School Principals بالاشتراك مع جامعة جون Gohn's University بالولايات المتحدة عام ١٩٧٩ بدراسة أساليب التعلم وبعد أربع سنوات تولت مهمة دراسة أساليب التعلم الرابطة القومية لمديرى المدراس الثانوية NASSP بقيادة كيف Keefe حيث تم فحص الصفات المميزة لمعظم نماذج أساليب التعلم ، وتم إعداد أنموذج لتحسين الإتجاه والتحصيل والسلوك لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتبنت الرابطة الأنموذج الشامل للعمليات لليترى Letteri للربط بين الأسلوب المعرفى ونظرية معالجة المعلومات وأيضا عناصر أنموذج دن والمتمثلة فى العناصر البيئية والاجتماعية والنفسية ، وتدريب ايدموندز للتعرف فى أساليب التعلم لينيرت .

(Susan, et al .,1999, p.13.)

وعلى ذلك يمثل هذا الأنموذج توجه حيث يوجد تشابه كبير مع أنموذج " دن ودن " حيث اشتقت عبارات المثيرات البيئية والوجدانية والنفسية وأنموذج دن ودن وكذلك مهارات الدراسة Study Skills والتى تؤكد على أن الطلاب يتعلمون من خلال تفضيلاتهم الأقوى ، ويطبقون المعلومات الجديدة بطريقة مبتكرة بينما اشتقت عبارات المهارات المعرفية من إختبار الاشكال المتضمنة الجمعى (Geft) لوتكن ، واشتقت الاستجابات الإدراكية Perceptual Responses من خلال أنموذج رينرت والنتيجة النهائية لكل ذلك هو تحديد بروفيل أساليب التعلم Learning Style Profile (L S P) والذى يتكون من ١٢٦ عبارة معدة للتقييم وللإستخدام مع طلاب المدراس الثانوية .

(Debello , 1990 , p.222)

والهدف من بروفيل أســاليب التعلم (LSP) تقييم مهارات التعلم والتفضــيلات البيئية التى تؤثر على أداء وانجاز الطلاب المدرســى ويضــم (LSP) أربعة عوامل أســاســية : وهى الأســاليب المعرفية ، والاستجابات الخاصة بالإدراك الحسى ، ومهارات الدراسة والتفضيلات التعليمية أو التدريســية . حيث تم إعداد مقاييس فرعية وفى ضــوء ذلك تم تصــميم برنامج كمبيوتر يظهر بروفيلات الأفراد بعد اســتجابتهم وتكوين قوائم للمجموعة ، ويســتطيع المعلمون إســتخدام هذه المعلومات فى التخطيط لتدريس الطلاب المتشابهين فى تفضيلاتهم وهذا البروفيل (LSP) يحدد ثمانية أســاليب معرفية ، وثلاث اســتجابات إدراكية ، وثلاثة عشــر تفضــيلا تدريســيا ومهارات دراسية .

فى: (راشد مرزوق راشد ، ٢٠٠٥ ، ص ٨٨ -٨٩)

- **أنموذج ريتشمان وجراشا (١٩٧٤) Riechman & Grasha:**

قام ريتشمان وجراشا بوضع أنموذج ومقياس لتقدير أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة ومن فى مســتواهم فى الفصــول الدراســية المتباينة فى وضــع التعلم Grasha-Richman Student Learning Styles Seales (Grslss) ويرى جراشــا أن أســاليب التعلم يمكن أن توصــف فى ضوء (Grslss) بأنها مزيج من السمات أو الصفات التى تنطبق على جميع الطلاب فكل شخص يمتلك كل أســاليب التعلم ولكن بعض الأفراد قد يكون لديهم توازن فى أســاليب التعلم بينما بعض الأفراد يميلون لاتجاه واحد أوأثنين من أساليب التعلم .

(Diaz & Cartnal, 1999,p.130)

ومن الملاحظ أن وصف كلمة "أسلوب" التعلم لدى ريتشمان يشبه تعريف "الطريقة لدى " دن" حيث أنه يركز على أولويات التعلم لدى الأفراد . وقدم كل من ريتشـــمان وجراشـــا هذا المفهوم من منظور اجتماعى وتأثيره على الإتساق أو الطرق المفضلة فى عملية التعلم فى الحياه الأكاديمية. ، وقدما فى نموذجهما ثلاثة أبعاد ثنائية والتى تصـــف طرق تعلم الأفراد المتبعة فى الموقف التعليمى ، وهذه الأبعاد هى: التجنب / المشاركة ، والمنافسة / التعاون ، والاستقلالية / التبعية .

in:(Stephen , et al., 1997. p. 18)

يوضـــح جونســـون وجرابوســـكى (Jonussen and Grabowski) أن هذه الأبعاد الثلاثة فى أنموذج ريتشمان وجراشا مرتبطة بثلاثة أبعاد فصلية أو مدرسية وهى :-

إتجاه الطالب نحو التعلم ، ونظرته الخاصــة بالمعلمين واقرانه ، ورد فعله تجاه العملية الدراسـية التى تتم داخل الفصل ذاته .

وعرف جونســـون وجرابوســـكى بناء الأســـلوب على أنه : ميزان تفاعل اجتماعى لأنه يرتبط بالأنظمة الفاحصة بالأساليب المفضلة للتفاعل مع المدرسين والزملاء .

ويقاس هذا البناء من خلال ميزان الطلاب وأساليب التعلم (Slss) ويتضمن ٩٠ فقرة من فقرات التقارير الذاتية تتضـمن ٦ موازين فرعية تعكس أبعاد أسـلوب التعلم ، وتجمع الدرجات كلها من خلال اســـتجابات الطلاب وكذلك إتجاهات الطلاب نحو المقاييس الســـتة ويتم تســـجيلها ومن الواضــــح أن هناك شـــكلين من أشـــكال المقاييس إحداهما : لتقويم الفئة ككل ، والثانية : لتقويم الأسلوب الفردى فى مجال أو مادة معينة وقد توقع كلٌ من ريتشـمان وجراشـا أن يتغير الأسلوب بتغير الفصل الدراسى أو المادة الدراسية .

(Jonassen & Grabowski , 1993 , p. 281)

ويرى جيمس وجاردنر James & Gardner(1995) أن (Grslss) تقوم على عدة معايير وهى :-

- تعد Grslss واحدة من الأدوات القليلة المصـممة بصـورة دقيقة للإستخدام مع طلاب المدارس العليا وطلاب الجامعات .

- تركز Grslss على كيفيـة تفـاعـل الطلاب مع المعلم والطلاب الآخرين والتعلم بوجـه عـام ، وبالتالى فهذه المقاييس تنصـب على التمييز بين معالم الفصـل الدراســى المتباين وانعدام الصـلة بشأن التفاعل الإجتماعى بين المعلم والطالب وبين الطلاب .

- تعزز Grsls بيئة التعليم / التعلم الأفضـــل والأمثل وذلك بمســـاعدة الجامعة على تصــــميم المقررات وتنمية الحساسية نحو احتياجات الطلاب .

- تشجع Grslss على فهم أساليب التعلم فى محيط واسع سداسى التصنيف ، وهذا الفهم يمنع الأفكار الساذجة حول أساليب التعلم ويمد المعلمين بالأساس المنطقى لتشجيع الطلاب .

(James & Gardner, 1999)

والتصنيف السداسى لأساليب التعلم كما يذكر جراشا ويالجاربر (Grasha & Yangraber) يتضمن التالى :

- **أسلوب التعلم التنافسى Comperetitive :** يصف الطلاب الذين يتعلمون المادة لكى يؤدوا أفضل من زملائهم فى الفصل الدراسى والذين يعتقدون أنه يجب عليهم أن يتنافسوا مع الطلاب الآخرين فى المقرر الدراسى للحصول على المكافآت المقدمة، ويحبون أن يكونوا مركز الاهتمام ويرحبون بالتقدير نظير إنجازاتهم فى الفصل الدراسى .
- **أسلوب التعلم التعاونى Collaborative :** نمط الطلاب الذين يشعرون بأنهم يستطيعون التعلم عن طريق المشاركة فى الافكار والمواهب وهم يتعاونون مع يفضلون العمل مع الآخرين .
- **أسلوب التعلم المتجنب Avoidant :** يصف الطلاب غير المتحمسون لمحتوى التعلم والذين لا يشاركون المعلمين والطلاب فى الفصل الدراسى وغير مهتمين ويرتكبون من قبل ما يحدث فى الفصل الدراسى .
- **أسلوب التعلم عن طريق المشاركة :Participant :** يصف الطلاب الذين يحأولون أن يكونوا مواطنين جيدين ، والذين يستمتعون بالذهاب إلى الفصل الدراسى ، ويحللون أنشطة المقرر الدراسى كلما أمكن وبقدر ما يستطيعون ولديهم لهفة لعمل ما هو مطلوب واختيار متطلبات المقرر الدراسى بقدر المستطاع.

• **أسلوب التعلم المعتمد : Dependent** : يصف الطلاب الذين يظهرون قليلا من حب الاســـتطلاع الذهنى ويتعلمون فقط ما هو مطلوب ، وينظرون إلى معلميهم وأقرانهم على أنهم مصادر للمساعدة ويعتمدون على تقارير السلطة كخيوط مرشدة محددة فيما يريدون أن يفعلوه .

• **أسلوب التعلم المستقل Independent:** : يصف الطلاب الذين يميلون إلى التفكير بأنفســـهم ويثقون فى قدراتهم على التعلم ويفضـــلون العمل بمفردهم عن العمل مع الآخرين فى أنشطة المقرر الدراسى.

(Grasha , et al , 2000,p.7)

▪ أنموذج التعليم غير الموجه لروجرز

يعتمد الأســـاس النظرى لأنموذج التعلم غير الموجه Non-Directive على نظرية كارل روجرز فى الارشاد غير الموجه أو الارشاد المتمركز حول العميل ويهتم هذا الأنموذج بوصف بيئة التعلم التى تعين على تنشئة "ورعاية" المتعلمين واهتمامة الرئيسى هو معاونة المتعلم على احراز قدر أكبر من التكامل الشـــخصـــى والفعالية والتقدير الواقعى للذات – ويرتبط بذلك هدف أخر هو بناء "بيئة تعلم" تؤدى إلى عملية إستثارة مدركات جديدة وفحصها وتقويمها . ويتطلب هذا إعادة فحص حاجات الفرد وقيمة – من حيث مصـــادرها ونواتجها – تحقيقا لتكاملهم الشخصى . فهدف المتعلم الدائم هو معأونتة على فهم حاجاته وقيمة حتى يمكن أن توجة قراراتة التربوية توجيها حكيما وفعالا .

والتعليم غير الموجه متمركز حول المتعلم بمعنى أن (المسهل) أو (الميسر) يحاول إدراج العالم كما يدركة المتعلم .

إن الأسلوب الرئيسى عند روجرز لتنمية علاقات التيسير والتسهيل هو إستخدام المقابلة غير الموجة Non Directive Interview, وهى عبارة عن سلسلة من مواقف التعامل المباشر ، وجها لوجه بين المعلم والمتعلم .وعلى الرغم من أن أسلوب المقابلة مقتبس من ميدان الارشاد والعلاج النفسى إلا أن إستخدامة فى ميدان التربية وداخل حجرة الدراسة ليس على نفس النحو الذى يتم فيه الموقف الكلينيكى . ففى الفصل تستخدم المقابلة كخبرة تعلم وعلى هذا لا يقتصر محتواها على المشكلات الشخصية كما هو الحال فى الارشاد النفسى . فالمعلم الذى يستخدم المقابلة غير الموجه يعين المتعلمين فى تحديد مهام التعلم ، ومعرفة التقدم وتقويمة ، وإستطلاع مهام جديدة ترتبط بميولهم وإهتماماتهم .

(فؤاد أبو حطب ، أمال صادق ، ١٩٨٤ ، ص ٢٥ :٢٧)

- **أنموذج دن Dunn (١٩٧٥):**

من أوائل الباحثين فى مجال أساليب التعلم كفريق كانت أبحاث كل من كنيث دن Kenneth Dunn وريتا دن Rita Dunn ونتج عن هذا التعاون أنموذج متعدد الأبعاد وهذا الأنموذج قامت باعداده دن ودن عام ١٩٧٥ وهو يتكون من أربعة خبرات أساسية وهى : -

١- البيئة Environmental

٢- الوجدانية Emotional

٣- الإجتماعية Sociological

٤- الطبيعية Physical

ونتج عن ذلك ١٨ عنصرا حيث تتضمن **المثيرات البيئية** (الصوت، ودرجة الحرارة ، والاضاءة ، وتصميم حجرات الدراسة).

والمثيرات الوجدانية تشمل (الدافعية ، والمسئولية ، والمثابرة ، والبيئة الداخلية أو الخارجية لعمل الأشياء).

المثيرات الإجتماعية تشمل (التعلم مع الأصدقاء ، وفى أزواج ، وفى وجود شخص بالغ ، كجزء من فريق أو مواقف تعلم متنوعة)

أما **المثيرات الطبيعية** فتشـــمل التفضـــيلات الإدراكية ، الوقت ، الحاجة للطعام ، والحاجة للحركة) .

(Dunn , et al , 1992 , p.3)

حتى وصــــلت دن فى عام (٢٠٠١) إلى (٢٤) متغيرا وحددت أهم ملامح أنموذجها فى خمس مثيرات كالتالى:

١- المثيرات البيئية : وتضم المقاييس الفرعية التالية : -

الصوت مقابل الهدوء ، الاضاءة مقابل الاضاءة الخافتة ، البرودة مقابل الدفء، الجلسة الرسمية مقابل الجلسة غير الرسمية .

٢- المثيرات الوجدانية : وتضم المقاييس الفرعية التالية : -

الدافعية ، والمثابرة ، والمســـئولية (مزعن / غير مزعن) ، ودافعية الكبار ، والدافعية الذاتية ، ودافعية المدرس، وليس لدية دافعية ، والبنية مقابل الاختيارات .

٣- المثيرات الإجتماعية : وتضم المقاييس الفرعية التالية : -

تفضــيل التعلم الفردى،وتفضــيل التعلم مع نظير ، وتفضــيل التعلم مع الكبار ، وتفضــيل التعلم بطرق عديدة.

٤- المثيرات الفسيولوجية : وتضم المقاييس الفرعية التالية : -

القدرات الأدائية : سمعى ، وبصرى ، ولمسى ، وحركى ، والطعام ، والوقت الحركة .

٥- المثيرات السيكولوجية : وتضم المقاييس الفرعية التالية : -

التحليلى / الشمولى / أو الدمج بين الاثنين ، والتفضيلات لإستخدام النصفين الكرويين للمخ .

(Dunn, et al, ,2001 . p . 6)

و حددت دن٢٤ مقياسا فرعيا على النحو التالى : -

١- الصوت (هادئ / ضوضائى) .

٢- الاضاءة (شديدة / خافتة) .

٣- درجة الحرارة (دافئ / بارد) .

٤- التصميم (رسمى / غير رسمى) .

٥- الدافعية الذاتية .

٦- دافعية المعلم .

٧- دافعية الكبار .

٨- عدم وجود دافعية .

٩- المثابرة / عدم المثابرة .

١٠- المسئولية وعدم المسئولية .

١١- البنية (يحتاج / لا يحتاج) .

١٢- تفضيل التعلم الفردى .

١٣- تفضيل التعلم مع نظير .

١٤- تفضيل التعلم مع الكبار .

١٥- تفضيل التعلم بطرق عديدة .

١٩- لدى المتعلم تفضيلات سمعية .

١٧- لدى المتعلم تفضيلات بصرية .

١٨- لدى المتعلم تفضيلات حركية وحسية .

١٩- الطعام (يحتاج / لا يحتاج) .

٢٠- يركز بشكل جيد فى الصباح المبكر .

٢١- يركز بشكل جيد فى وقت الضحى .

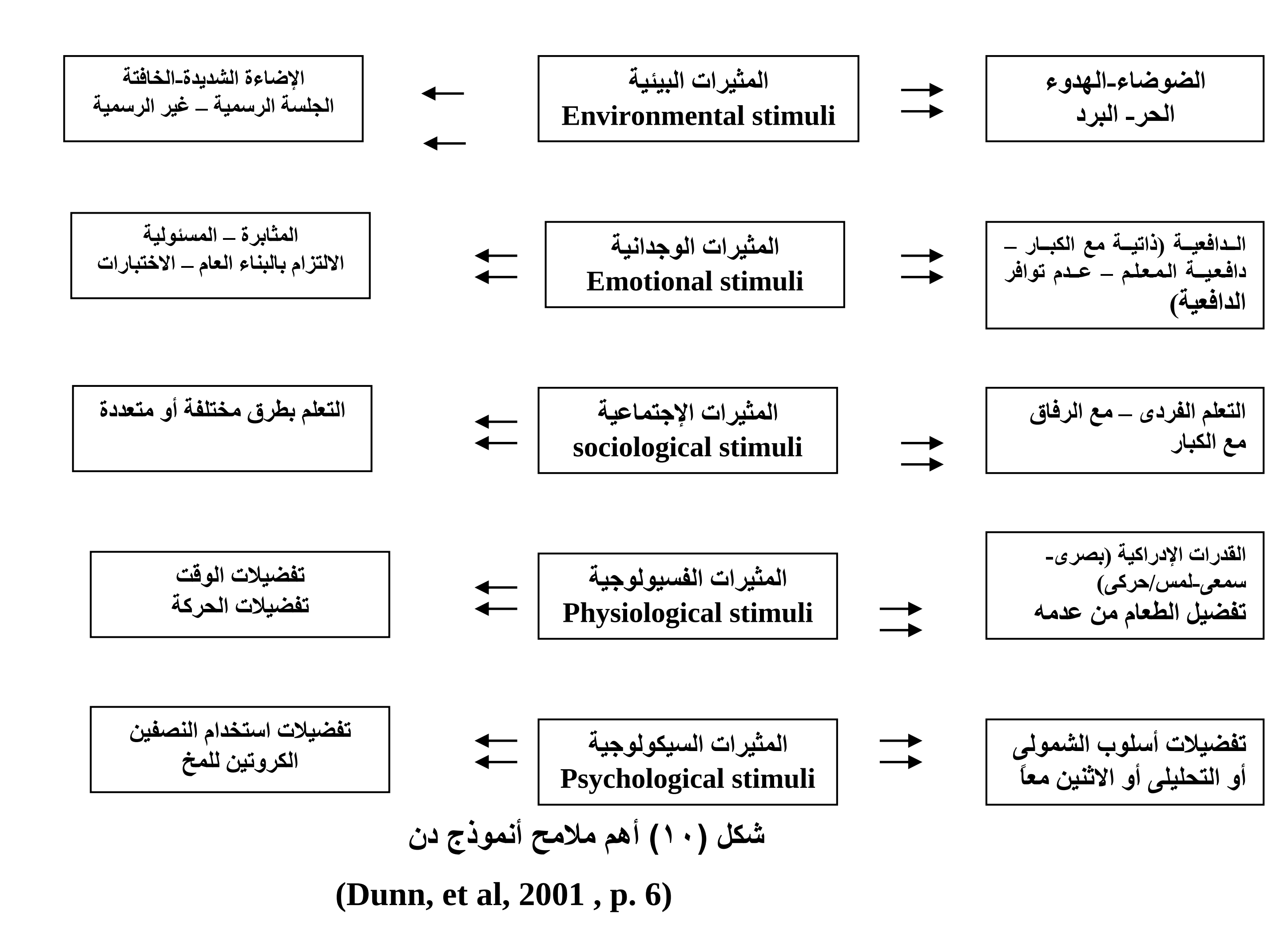
٢٢- يركز بشكل جيد فى وقت الظهيرة .

٢٣- يركز بشكل جيد فى وقت المساء .

٢٤- الحركة (يحتاج / لا يحتاج) .

(Price , et al , 2001 , p. 3)

وفيما يلى مخطط يوضح أهم ملامح أنموذج دن



شكل (١٠) أهم ملامح أنموذج دن

(Dunn, et al, 2001 , p. 6)

الإطار النظرى لأنموذج دن Dunn: -

توضـح دن أن أسـلوب التعلم يشـكل مجموعة من الخصـائص النمائية والبيولوجية التى تجعل التعلم فعـالا لبعض التلاميـذ وغير فعـال للبعض الأخر ، وعلى الرغم من أن هـذا الأنموذج هو نتـاج ملاحظـات التربويين ودراسـات البـاحثين فى مجال أسـاليب التعلم فإن جذوره تعود إلى نظريتين أساسيتين للتعلم هما :

١-نظرية الأساليب المعرفية Cognitive Stgletheory .

٢-نظرية السيادة المخية Brainl .

يرى اصحاب نظرية الأسلوب المعرفى أن التلاميذ يعالجون المعلومات وفق خصائصهم المكتسبة أو الوراثية وخلصـوا إلى أهم التفضيلات الآتية :- الاعتماد على المجال الإستقلال – التحليلى / الشمولى – المتزامن / المتتالى – النصف الايمن / النصف الايسر للمخ .

تجميعها معا . فمثلا (البيئة الهادئة – والضـوء الشـديد ، والجلوس الرسـمى – وعدم تناول أطعمة أثناء التعلم ، وتميز النمط التحليلى الذى يسـتخدم النصـف الأيسـر للمخ فى المعالجة ، وعلى الجانب الأخر للتلاميذ الذين يفضلون (الضوضاء – والاضاءة الخافتة – والجلوس بشكل غير رسمى – ويتنأول الطعام أثناء التعلم)، يميز النمط الشمولى الذى يستخدم النصف الأيمن للمخ .

وارتبط الاعتماد على المجال بـالإسـلوب التحليلى عند "دن" وارتبط الإسـتقلال عن المجال بالإسلوب الشمولى ، وجاء النمط الشمولى الذى يفضل النصف الأيمن متميزا بالعمل مع الأقران ويستخدم قدراته الادراكية على الجانب الأخر لا يظهر التحليلى / الأيسر نفس السمات السابقة .

(Dunn, et al , 1990, p. 284)

وكذلك فقد ظهرت النظرية التى تتعلق بوظائف المخ والتى تستند لحد بعيد إلى أعمال طبيب الامراض العصبية الفرنسى باول براكو Paul Braco والذى توصلت بحوثه إلى افتراض أن للنصفين الكرويين للمخ . وظائف مختلفة . وأيضا أوضحت بحوث العالم الروسى لوريا Luria والأمريكى سبيرى Sperry لاحقا أن النصف الأيسر يرتبط بالقدرات اللفظية والتسلسلية ، بينما يرتبط النصف الأيمن بالعواطف والمعالجة الكلية والمكانية .

(Dunn , 2000,p.4)

وعلى ذلك فإن أنموذج دن يبنى على المسلمات النظرية الآتية : -

١- أسلوب التعلم هو مجموعة سمات شخصية بيولوجية ونمائية تجعل بيئة التعلم وطرقه ومصادره فعاله لبعض المتعلمين وغير فعالة للبعض الأخر .

٢- معظم الأفراد لديهم تفضيلات لأساليب تعلمهم ، لكن هناك فروق دالة بين هذه التفضيلات .

٣- توجد تفضيلات تعليمية متفردة ويمكن قياس مدى تأثير وملائمة هذه التفضيلات .

٤- كلما كان التفضيل أقوى ، كلما كانت أكثر أهمية فى إتخاذ استراتيجيات تعليمية مناسبة .

٥- ينتج عن ملاءمة تفضيلات أساليب التعلم المتفردة من خلال التدخلات التعليمية والارشادية المتممة زيادة فى التحصيل الدراسى ، وتعديل فى إتجاهات الطلاب نحو التعلم .

٦- يحقق الطلاب الذين يتم التدريس لهم فى بيئة ومصادر وبطرق ايجابية تتلائم مع أساليب تعلمهم المفضلة زيادة دالة إحصائياً فى التحصيل ودرجات الإتجاهات عن أقرانهم الذين تتنافر بيئتهم ومصادر وطرق التعلم مع أساليب تعلمهم المفضلة .

٧- يستطيع معظم المدرسين إستخدام أساليب التعلم كحجر زاوية فى تدريسهم .

٨- يستطيع الطلاب أن يتعلموا كيفية الاستفادة من مواطن القوة ، فى أساليب تعلمهم الخاصة عند تعلم مادة جديدة أو صعبة .

٩- كلما كان الفرد أقل نجاحا كلما زادت الحاجة إلى موائمة أسلوب تعلمه المفضل .

(Dunn, et al , 1995, p .354)

◄أساليب التعلم والصم :

إذا كانت البرامج التربوية الأكاديمية للمعاقين سـمعياً لا يجب أن ترتكز على عملية التذكر والحفظ لأن ذلك يقلل من اهتمام المعاقين سـمعياً بالمواد الدراسـية المختلفة مما ينعكس بدوره على قدراتهم على التفاعل الإجتماعى بصورة دالة ، وإذا كانت مساعدة هؤلاء الطلاب المعاقين سـمعياً فى حجرات الدراسـة تعتبر تحدياً يومياً من المعلم للتغلب على صـعوبات التعلم فإنه من الممكن مساعدة المعلم للتغلب على مثل هذه الصعوبات لدى المعاقين سمعياً بإستخدامه أساليب تعلم من شـأنها أن تغير من اتجاهاتهم وسـلوكهم ودافعيتهم للتعلم ليتمكنوا من مواجهة التحديات التى تواجههم فى المستقبل .

(حمدى عبد العظيم البنا، ١٩٩٩ ، ص ٣)

لذا إهتم الباحث بإستخدام أساليب التعلم الأربعة (أسلوب التعلم الحسى حركى ، أسلوب التعلم البصرى ، أسلوب التعلم الفردى ، أسلوب التعلم الجماعى) مع الصم .

حيث يتعلم الصم بأساليب تعلم مختلفة فعلى سبيل المثال بعض الناس يبدءون تعلمهم عن طريق حاسة الابصار ويطلق على هؤلاء المتعلمون ذوى **أسلوب التعلم البصرى** فى حين يتعلم آخرون عن طريق الخبرة أو عن طريق المهمات العملية التى تتطلب العمل اليدوى أو بكليهما ويطلق على هؤلاء المتعلمون الحسيون أو الحركيون ويطلق على هؤلاء المتعلمون ذوى **أسلوب التعلم الحسى /حركى**، فى حين يفضل آخرون أن يتعلموا بمفردهم ويطلق على هؤلاء المتعلمون ذوى **أسـلوب التعلم الفردى** ، بينما يفضـل آخرون **أسـلوب التعلم الجماعى** من خلال العمل فى مجموعة .

وتمثل دراسة لانج وستنسون Lang & Stinson ١٩٩٩ إحدى الدراسات الرائدة فى مجال الكشف عن أساليب التعلم المفضلة لدى الصم حيث اهتمت هذه الدراسة بفهم أساليب التعلم لدى التلاميذ الصـم التى يمكن ان تسـاعد المعلمين على تبنى أدوات أكثر فعالية وتبنى اسـتراتيجيات أكثر تناسباً مع قدرات التلاميذ الصم

وتوصلت هذه الدراسة إلى ستة أساليب للتعلم ثم استجابة التلاميذ الصم لهم وهم التنافسية ، التعاونية ، المشاركة ، التبعية ، الاستقلالية والتجنب وقد بين أن الطلاب الصم لديهم ميل نحو أسلوب التعلم بالتبعية أكثر من الطلاب السمعيين ، كذلك يفضلون الاستقلالية وأيضاً يميل الصم إلى التحكم بشكل أقل فى اندفاعهم عن السمعيين ، وأفادت هذه الدراسة إلى ضرورة المرونة لدى المعلمين فى إستخدام أساليب مختلفة وإلى احتياج الطلاب الصم إلى أن يدرك المعلمين الفروق الفردية بين الطلاب فى أساليب التعلم .

(Lang & Stinson, 1999 , pp. 12 : 20)

ويذكر مجدى عزيز وجمعه أبو عطية (٢٠٠٦) أنه هناك بدائل تربوية مختلفة يمكن استخدامها مع المعاقين سمعياً وفقاً لتصنيف Hallhan & Kauffman ١٩٩١ وهى :

- **الدمج الكامل** : يشير إلى تعليم الأطفال فى صفوف عادية مع أقرانهم من غير المعوقين سمعياً مع توفر خدمات مساندة من الأخصائى فى تربية المعوقين سمعياً .
- **الدمج الجزئى** : يشير إلى تعليم المعوقين سمعياً فى المدرسة العادية بحيث يقضون جزء من اليوم المدرسى فى الصف العادى والجزء الآخر فى صف خاص .
- **البرنامج الخاص** : يشير إلى تعليم المعوقين سمعياً أما فى صف خاص فى مدرسة عادية ، أو فى مدرسة خاصة ، أو مؤسسة داخلية خاصة بالمعوقين سمعياً .

ويقصد بالبرامج التربوية للمعوقين سمعياً طرائق تنظيم تعليم وتربية المعوقين سمعياً ويمكن ان نميز فى هذا المجال أكثر من طريقة من طرق تنظيم البرامج التربوية ، التى يمكن تقديمها على أحد المستويات التالية :

- مراكز الإقامة الكاملة للمعوقين سمعياً .
- مراكز التربية الخاصة النهارية للمعوقين سمعياً .
- دمج المعوقين سمعياً فى الصفوف العادية فى المدرسة العادية .

(مجدى عزيز إبراهيم ، جمعه حمزة أبو عطية ، ٢٠٠٦ ، ص ٧٥ : ٧٧)

كذلك فإن إستخدام أساليب معينة تناسب قدرات الطالب الأصم تساعد فى ارتفاع التحصيل لديه كذلك إلى ارتفاع مستوى مهارات الاتصال الكلى كما أوضحت ذلك دراسة عبد الرازق سويلم وخليل رضوان (٢٠٠١) وأيضاً دراسة شاكر عبد الحميد ١٩٩٤ التى أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين أساليب التعلم والحسى حركى والبصرى والجماعى والتحصيل الدراسى ويتعرض الأصم لبعض المشكلات التى تواجهه تتعلق بقراءة الكلام تصنف كالتالى :

١ – __مشكلة متعلقة بالمتكلم:__ وتشمل سرعة أو بطء حركات الشفاه والفك ، وعدم إستخدام المتكلم للإشارات وتعبيرات الوجه ولغة الجسد المصاحبة لعملية الكلام ، لذلك فعندما يكون المتكلم على صلة وثيقة بالأصم ، فان ذلك سوف ييسر علية عملية قراءة الكلام . **(أحمد اللقانى ،أمير القرشى ، ١٩٩٩ ، ص ٥٤)**

ومما لاشك فيه ان عملية الاتصال بين قارىء الكلام (التلاميذ الصم) وبين المدرس ربما تكون مشوهة وذلك للأسباب الاتية :

- ان يقوم المدرس بالتدريس داخل الفصل بينما يكون وجهه تجاه السبورة ، أو يطوف داخل حجرة الدراسة أثناء الشرح وبالتالى تنخفض درجة الصوت وكذلك قدرتهم على التركيز فى متابعة حركة اللسان وتعبيرات الوجه والأسئلة والاجابات التى تدور داخل الفصل وما يتبعها من مناقشات واختلاط الأصوات وما تحتاجه من انصات جيد لا يتوفر لديهم .
- التلاميذ الصم (فاقدى السمع) أو حتى متوسطى السمع يكون من المتعذر لديهم بل من المستحيل متابعة المدرس أثناء إلقائة ، امااذا كانت تتوفر لديهم مهارة قراءة الكلام بصورة كافية فيمكنهم الاشتراك فى بعض المناقشات الخاصة بموضوعات معينة – وهنا يمكن الاستفادة باستراتيجية حجرة الدراسة
- التلاميذ العاديون يلجأون احيانا إلى تدوين بعض الملاحظات أثناء الدرس ، ويتابعون ما يقال فى نفس الوقت ، اما التلاميذ الصم والذين يعتمدون على قراءة الكلام فانهم لا يملكون تلك الميزه

(Marchark , 1997 , p.39 – 40)

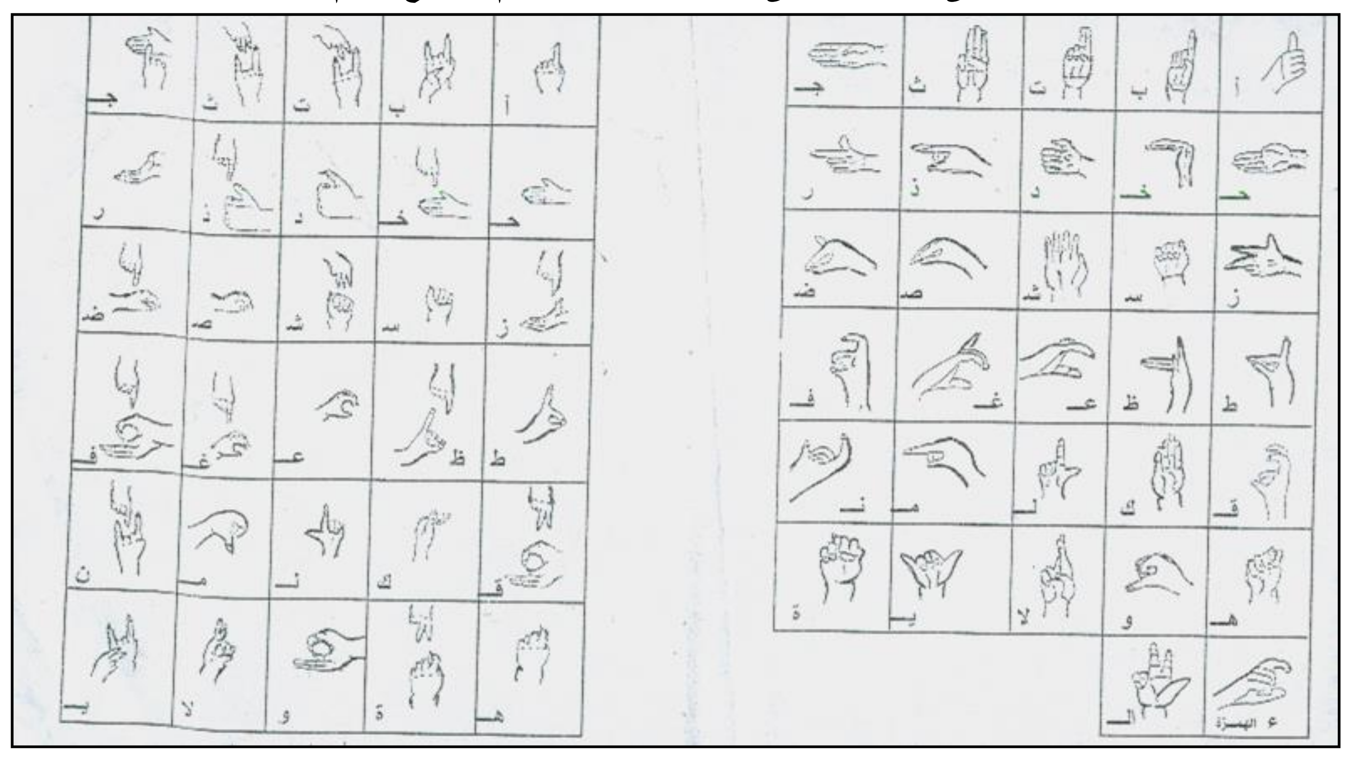
٢ – **<u>مشـكلات متعلقة بالبيئة المحيطة</u> :** وتشـمل عدم ملاءمة المسـافة بين المتكلم (المدرس) وقارىء الكلام (التلميذ الأصـم) ، وعدم ملاءمة الاضـاءة ، ووجود الضـوضـاء البصـرية حتى يصــبح مجال الرؤية داخل حجرات الدراســة غير مريحا ومســاعدا على التركيز البصـــرى ، ومشتتات الانتباة الاخرى ممثلة فى الضوضاء المرئية لحوائط حجرة الدراسة وغيرها

٣ – **<u>مشكلات متعلقة بقارىء الكلام</u> :** وتشمل بعض المشكلات البصرية ، لدى قارىء الكلام ، مما يشــكل صــعوبة لديه فى قراءة الكلام ، أو عدم تركيزة مع المتكلم أو عدم ميلة لموضـــوع المحادثة مع ملاحظة الصعوبة فى التعرف على مخارج الحروف والتفريق بين الحروف الساكنة والمتحركة وخاصـــة ان اللغويين يحددون اللغة كنســق عام أو نظام اتصـــإلى يحتوى على عدد محدد من الرموز واصـوات وحروف ، وتترابط هنا الاصـوات أو الحروف حسـب قواعد متفق عليها لانتاج عدد غير محدود من الرسائل اللغوية المنطوقة أو المكتوبة .

(علاء الدين كفافى ، ١٩٩٧،ص ١٨٣)

٤ – **<u>مشـــكلات تتعلق بطبيعة الكلام أو النطق</u>** : وتشـــمل وجود عدد مخارج الحروف لا يتم رؤيتها على الإطلاق أو يتم رؤيتها بشـكل جزئى علاوة على أن النطق بمعدل سـريع يؤدى إلى عجز العين عن أداء وظيفتها بالسرعة التى تتناسب مع سرعة أداء العضلات الخاصة بالنطق ، بالإضـافة إلى وجود بعض الكلمات التى تتشـابه فى حركة الشـفاة والتى ينبغى تمييزها من خلال سياق الحديث .

وفيما يلى شكل توضيحى للغة الإشارة باستخدام اليد مع الصم



(١١) لغة الإشارة بإستخدام اليد مع الصم

الفصل الثالث

المتغيرات الأسرية

- تعريف التنشئة الاجتماعية
- تعريف المتغيرات الأسرية
- عوامل تؤثر فى التنشئة الأسرية
- أبعاد المتغيرات الأسرية
- أساليب التعلم لدى الصم والمتغيرات الأسرية

الفصل الثالث

: **المتغيرات الأسرية**:

التنشئة الإجتماعية

تعتبرعملية التنشـــئة الإجتماعية للأبناء عملية تربوية اجتماعية لأن علماء الإجتماع و الأنثروبولوجيا الإجتماعية يهتمون بها بوصفها إحدى العمليات التي من خلالها استمرار المجتمع وتطويره وهم في هذا لا يهتمون بتوافق الفرد لعمليات التنشْـــة وإنما يهتمون بالإتســـاق والنظم الإجتماعية التي من شـــأنها أن تســـاعد على عملية تحول المادة البيولوجية الإنســـانية الخام الي شـــخص قادر علي أداء العمليات التي يتطلبها منه مجتمعه، لهذا فإن تعريف علماء الإجتماع للتنشئة الإجتماعية يمثل نوعا من" التطبيع الإجتماعي".

تعريف التنشئة الأجتماعيه:

ويعرفها عبد الرحمن العيسوى(١٩٨٥) بأنها:العملية التى يكتسب الطفل بموجبها الحساسية للمثيرات الإجتماعية كالضـــغوط الناتجة من حياة الجماعة والتزامها وتعلم الطفل كيفية التعامل مع الآخرين وان يســـلك مثلهم فهى العملية التى يصـــبح بموجبها كائنا اجتماعيا وتتضـــمن هذة العملية تعلم العادات الإجتماعية والاســـتجابة للمثيرات الرمزية كما تعرف بأنها العملية التى تساعد الفرد على التكيف والتلازم مع بيئتة الإجتماعية ويتم اعتراف الجماعة به ويصبح متعاوناً معها وعضوا كفؤا فيها.

(عبد الرحمن العيسوى،١٩٨٥،ص١٨٣:١٨٤)

وتذكر هدى قناوى(١٩٨٨) أنه يقصد بها:مجموعة القيم والمعايير وأنماط السلوك والإتجاهات التى تعمل مؤسسات التنشئة الإجتماعية على غرسها فى بناء الشخصية،ولكى يتحقق ذلك فى مستوياتة المثالية، يجب أن يكون مضـمون التنشئة الإجتماعية متكاملا، حتى تخلق الشخصية السوية التى تتم بعدد من السمات المقبولة اجتماعيا.

(هدى محمد قناوى،١٩٨٨،ص٣٢)

ويرى كولـدنســـون(Coldenson)أنهـا: العملية التى يســـتطيع الفرد من خلالها تعلم القيم، والمعايير، والسلوك، والعادات الإجتماعية المناسبة وفقا لمعايير، ونظم المجتمع.

فى: (مى الغرباوى،١٩٩٨، ص١٨)

كما يعرفها مصــطفى حوامدة (١٩٩١) هى:عمليات تحويل للفرد من كائن فطرى بيولوجى إلى راشــد إجتماعى، وتنطوي عتى تعلم وتعليم وتربية ونضـــج قائمة على التفاعل الإجتماعي بين الفرد والقائمين على تنشــئته فى المواقف الحياتية المختلفة يكتســب خلالها خصــائصــة العقلية والجســمية والنفســية والاجتماعية كما يكتســب معايير الســلوك والقيم والإتجاهات والتوقعات والمعرفة الخاصة بثقافة مجتمعة العام والخاص، ويحدد دورة فى محيط أسرته ومجتمعه،وتنمى لديه حســاســية كافية للاســتجابة بفاعلية للمتغيرات والضــغوط الإجتماعية، ويصــبح قادرا على التوفيق بين دوافعه ورغباته الخاصــــة، وبين مطالب الآخرين واهتماماتهم التى تتمثل فى البناء الثقافى للنظام الإجتماعي الذى يعيش فيه.

(مصطفى حوامدة،١٩٩١،ص٢٩)

ودلل يوســـف عبد الفتاح (١٩٩٢): فى معناها العام على تلك العمليات التى يصـــبح بها الفرد واعيا ومســـتجيبا للمؤثرات الإجتماعية، أما عن معناها الخاص فهى نتاج للعمليات التى يتحول بها الفرد من مجرد كائن عضـــوى إلى شـــخص إجتماعى، وذلك من خلال التفاعل بين الطفل والوالدين فى الصغر، وبينه وبين الجماعات المختلفة بعد ذلك.

(*يوسف عبد الفتاح*،١٩٩٢،ص٢٦)

ويعرفها زكريا الشــربينى،ويســرية صــادق(١٩٩٦) بأنها:عملية يتم فيها تشــكيل الســلوك الإنســـانى بتكوين المعايير ، والقيم، والمهارات، والإتجاهات للأفراد كى تتطابق وتتســـق مع دورهم الإجتماعي حتى يســلك كل فرد حســب جنســة (ذكر،أنثى)، ودوره المتوقع فى المجتمع الذى يعيش فيه حاضرا، ومستقبلا.

(زكريا الشربينى، يسرية صادق،١٩٩٦،ص١٨)

النظريات المفسرة لعملية التنشئة الإجتماعية :

وهناك العديد من النظريات التى وضعت لتفسير عملية التنشئة الإجتماعية وهى:

١- نظرية التحليل النفسى.

٢- النظرية النفس الإجتماعية.

٣- النظرية المعرفية الإنمائية.

٤- نظرية التعليم الجتماعى.

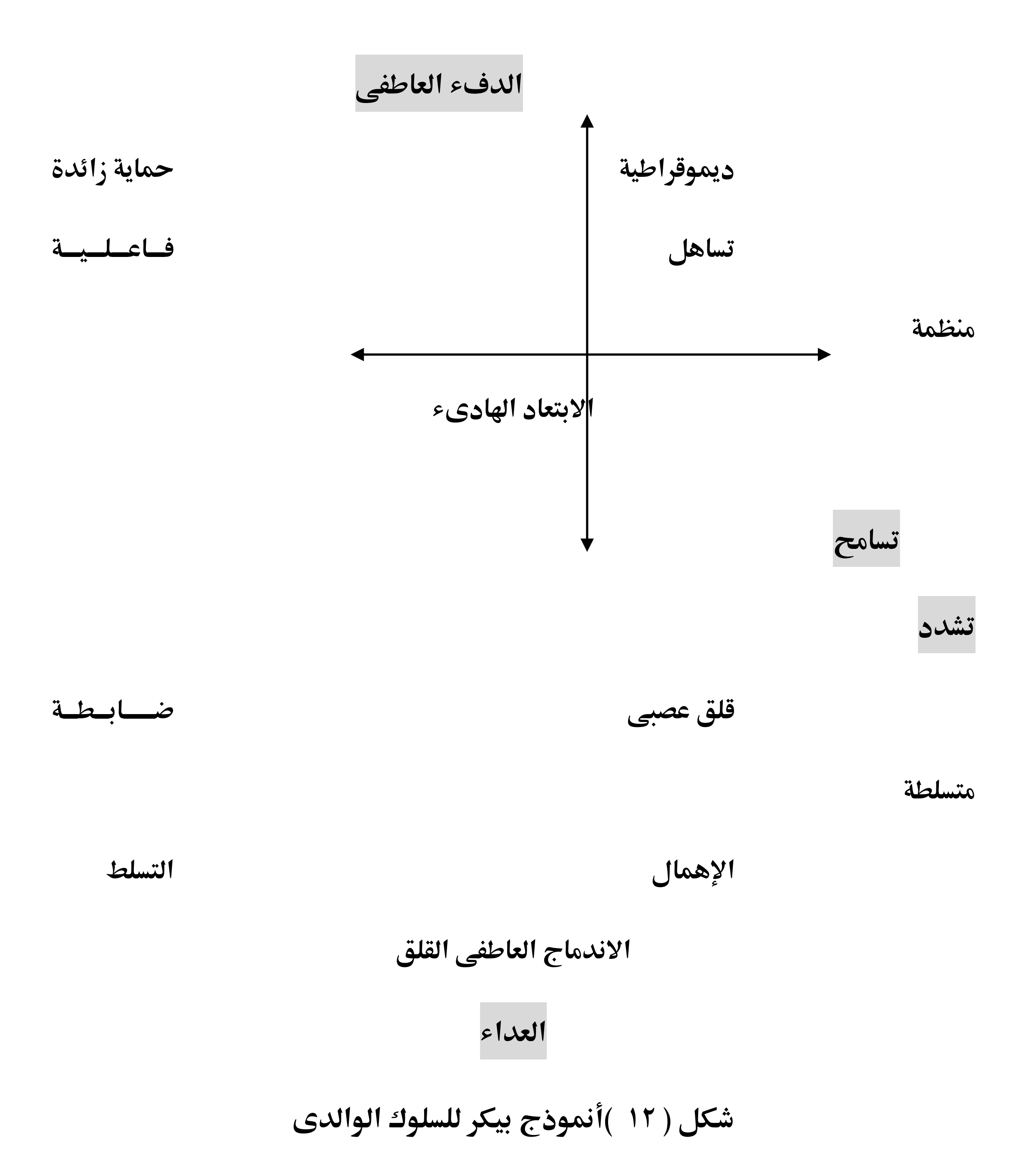
٥- نظرية الدور الإجتماعى.

٦- النظرية الاثيولوجية.

ويشـير بيكر إلى أن أسـاليب المعاملة والوالدية تشـتمل على أسـاليب صـحيحة هى (الإتسـاق ، والحب والتسامح) وأساليب خاطئة هى : عدم الإتساق والعدائية والرفض والقلق) .

فى: (على فالح هنداوى ،١٩٩١،ص٢٠)

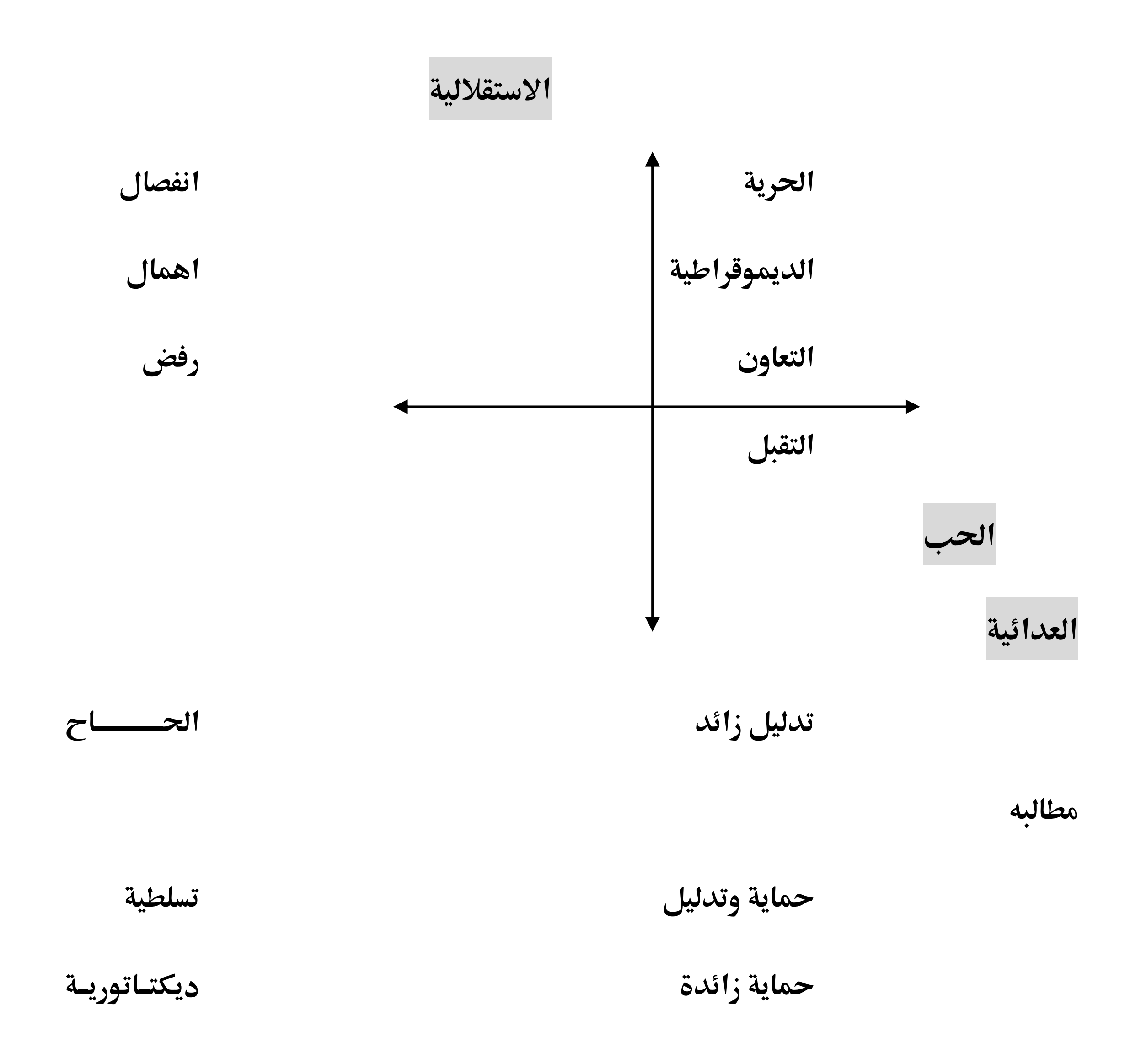
وتوصـل بيكرBecker(1964) إلى ان أسـاليب الوالدية تمثل تشـكيلة تباينات ناتجة عن تفاعل هذه الأبعاد التى تؤدى إلى خصـائص سـلوكية بعينها تؤثر فى تطور الطفل وقد قدم نموذجاً افتراضياً الإتجاهات التنشئة الوالدية موضحاً فيه الأبعاد التى يمكن أن ينتظم فيها سلوك التنشئة ويمكن عرضه على النحو التالى:



شكل (١٢)أنموذج بيكر للسلوك الوالدى

(نفس المرجع السابق)

ولقد تمت محاولات مختلفة لتحديد أنواع الإتجاهات الوالدية فى التنشـئة وأسـاليب المعاملة،حيث قام كل من شيفرShaefer وبلBell(١٩٥٧) بدراسة للتعرف على الإتجاهات الوالدية الأساسية في التنشـــئة الإجتماعية،حيث اجريا بحثا على عينة تتكون من ١٠٠طالبة من طالبات مدرســـة التمريض،ووصـــلا إلى أن الإتجاهات الوالدية فى التنشـــئة هى: (الالحاح على الإنجاز،والحماية الزائدة، والرقابة الشديدة، والحب، والإستقلال، والتحكم، والعدوانية، والتحكم) ويمكن عرضها على النحو التالى :



شكل (١٣) أنموذج شيفر للسلوك الوالدى

(Schaefer,Bell,1957,p.391)

قام سـيجمان Siegemlon (١٩٦٥) بدراسـة على عينة تتكون من ٨١ ولدا و ١٣١ أنثى تتراوح أعمـارهم بين ١٠-١٢عـامـا، بغيـة التعرف على الإتجـاهـات الوالـديـة (المتغيرات الأسـرية) التى يعاملون بها من قبل آبائهم،وقد توصـل إلى ثلاثة إتجاهات رئيسـية وهى:(الحب Love – العقاب Punishment– التشدد فى المطالب Demanding).

(Siegemlon, 1965, p:174)

ويشـير جولـدن Golden (١٩٦٩)الي ان نتيجة معظم البحوث التى تمت أشـارت إلى ثلاثة إتجاهات والدية هى : (تقبل ـ نبذ ،وتقييد ـ استقلال ،و ثواب ـ عقاب) .

(Goldin,1969,p.236)

أما على الصـعيد العربى فقد توصـل محمد عماد الدين إسـماعيل (١٩٨٩) إلى تحديد عدد من الإتجاهات الوالدية فى التنشئة الإجتماعية التى تسود الأسرة المصرية وهى تشتمل على أساليب خاطئة تتمثل فى: (التسـلط،الحماية الزائدة،الإهمال،القسـوة، إثارة الألم النفسـى،التذبذب فى المعاملة،التفرقة) .

(محمد عماد الدين واخرون،١٩٨٩،ص١٤)

وتلخص ليلى كرم الدين (١٩٩٢) النتيجة التى توصـل اليها علماء النفس خلال دراسـاتهم لتحديد أسـاليب المعاملة الوالدية فتذكر أن الأسـاليب التى تتعلق بالمعاملة الوالدية للأطفال ممكن تقسيمها كالتالي:

أسـاليب وممـارسـات يقوم بهـا الوالـدان خلال المراحـل المبكرة من عمر الطفل وهى ثلاثـة تصنيفات:

- الحب مقابل العداء.
- التسلط مقابل التسامح.
- العلاقة الهادئة مقابل القلق.

أساليب وممارسات يقوم بها الوالدان لضبط سلوك الطفل خلال المراحل اللاحقة وقسمها العلماء إلى نوعين عريضين على متصل واحد يقع عند أحد حديه الأساليب الموجبة وعلى حدة الأخر الأساليب الخاطئة، وأن الأساليب الصحيحة تتسم بإظهار الحب والإهتمام والخاطئة عكس ذلك.

(ليلى أحمد كرم الدين،١٩٩٢،ص٦٩-٦٤)

وتوضح مى الغرباوى(١٩٩٨) أهمية كل من الوصف الدقيق،والتصنيف المنظم لسلوك الوالدين مع الأبناء على أساس بعدين هما:

- التقبل مقابل الرفض.
- السيطرة مقابل الخضوع.

ورغم أنه كان هناك خطوه مهمة لإقامة إطار نظرى منظم على أساس الوصف الدقيق مع محاولة التصنيف للمشاهدات،فإحتاج إلى تعديل بطريقة أكثر ملاءمة على أساس الدراسات الحديثة.

(مى حسن الغرباوى،١٩٩٨،ص٦١)

المتغيرات الأسرية:

أجمع العلماء على أهمية الأسرة وأثرها العميق فى تنشئة الأبناء الإجتماعية فالأسرة هى التى تزود الفرد بالرصيد الأول من أساليب السلوك الإجتماعية،والأسرة هى أول بيئة اجتماعية تتولى إعداد الفرد منذ ولادته لأن يكون كائنا اجتماعيا وعضوا فى مجتمع معين، لأن الإنسان يحتاج إلى بيئة اجتماعية منذ بداية حياته ليحقق التكامل والتوافق مع المجتمع الكبير ويحتاج ان يسيطر على انفعالاته ودوافعه ونزعاته الفطرية ويطبعها بطابع المجتمع الذى بدوره يكسبه لفتة كأداة للمشاركة والتفاعل مع الآخرين وإكسابه عادات المجتمع وقيمه واتجاهاته وتعلم أنماط السلوك المختلفة.

واهتم الباحثون فى مجال علم النفس بدراسة طرق ووسائل التنشئة الإجتماعية بهدف فهم العوامل التى تؤثر فى إعداد الأجيال الجديدة ومن ثم توجيه شخصياتهم بما يحقق أهداف تلك المجتمعات.

تعريف المتغيرات الأسرية:

تعرفها فايزة يوســـف عبد المجيد (١٩٨٠) بأنها: تتمثل فى أراء الأبناء أو تعبيرهم عن نوع الخبرة التى تلقوها من خلال معاملة والديهم وما يتمثل فى الرأى الذى يحمله الإبن فى ذهنه ويدركه فى شـــعوره عن معاملة أبيه أو امة له وتتمثل أبعاد المعامله فى: (التقبل والرفض والتسامح والإهمال والتشدد والإستقلال والتبعيه والتحكم والمبالغه فى الرعايه).

(فايزة يوسف عبد المجيد، ١٩٨٠)

بينما تعرفه كافيه رمضـــان(١٩٨٧) بأنها: تهيئة المناخ الملائم للطفل داخل الأســـرة ليشـــب صحيح الجسم والعقل والنفس،واتاحة الفرص له حتى يتفاعل مع مجتمعه ووسطه تفاعلا ايجابيا سليما،وتلبية حاجاته الأساسية الممثلة بالغذاء والكساء والسكن والتعليم والحب والحرية والسعادة.

(كافيه رمضان،١٩٨٧،ص٩٢)

ويعرفها إلهامى عبد العزيز(١٩٨٧)على أنها: مواقف الآباء والأمهات تجاة أبنائهم،والأســلوب المتبع فى التنشـــئة من خلال مواقف الحياة المختلفة البيولوجية والاجتماعية ويتم التعرف عليها من خلال إدراك الأبناء لها وذلك بالنســـبة للأســـاليب الفرعية التالية:(التقبل مقابل الرفض،والمساواة مقابل التفرقة،والإتساق مقابل التذبذب،والإستقلال مقابل التبعية)

(إلهامى عبد العزيز،١٩٨٧،ص٥٢)

وتعرفها هدى قناوى(١٩٨٨) هى:الإجراءات والأســـاليب التى يتبعها الوالدان فى تطبيع أو تنشئة ابنائهما اجتماعيا.أى تحويلهم من مجرد كائنات بيولوجية إلى كائنات اجتماعية وما يعتنقاه من إتجاهات توجه سلوكهم فى هذا المجال.

(هدىمحمد قناوى،١٩٨٨،ص٨٣)

وتذكرها انشراح دسوقى(١٩٩١) بأنها:الأساليب التى يتبعها الآباء لإكساب الأبناء أنواع من السلوك المختلفة،والقيم ،والعادات،والتقاليد.وحددت الأساليب وهى:

(التقبل،والرفض،والإستحواذ،والضبط،وعدم الإتساق،والإكراه،والفردية).

(انشراح دسوقى،١٩٩١،ص٩٤)

وتشـير سـناء محمد سـليمان(١٩٩١) إلى أن : ما يراه الأب والأم ويتمسـكان به من أسـاليب وطرق مع الأبناء فيما يختص بالمذاكرة والتحصـيل الدراسـى وذلك كما يظهر فى تقرير الأبناء اللفظى عن ذلك.

(سناء محمد سليمان،١٩٩١،ص١٧٣)

ويذكر مجدى عبد الكريم(١٩٩٥) أنها : تتمثل فيما يراه الوالدان ويتمسـكان به من أسـاليب فى تعاملهم مع الأبناء فى مواقف التنشئة المختلفة،وذلك كما يدركها الأبناء ويعبرون عنها من خلال إسـتجاباتهم على مقياس المعاملة الوالدية الذى يتضـمن الأبعاد الآتية: (التقبل،والتمركز حول الذات، والإسـتحواذ، والرفض، والتقيد،والإكراه،والإندماج الإيجابي، والتطفل، والضـغط العدوانى،وعدم الإتسـاق، والتسـاهل،وتقبل الفرديه،وتلقين القلق الدائم،وإنسـحاب العلاقة،والإستقلال المتطرف،والتباعد،والسلبية).

(مجدى عبد الكريم ،١٩٩٥، ص٨٥)

وقد عرفتها مى الغرباوى(١٩٩٨) بأنها: الأساليب التربوية التى يتبعها الوالدان مع أبنائهم عبر مراحل نموهم المختلفة والتى تؤثر في شخصـيتهم سلبا أو إيجابا من خلال التفاعل المتبادل بين الأبناء، والوالدين فى المواقف اليومية المختلفة،التى يمكن التعرف عليها من خلال إدراك الأبناء بها.

◄ أهم العوامل المؤثرة فى التنشئة الأسرية :

أشارت كافية رمضان١٩٩٤ إلى وجود عوامل تؤثر فى التنشئة الأسرية أهم هذه العوامل هى:

- درجة ثقافة الوالدين، ووعيهما بالأساليب التربوية السليمة.
- درجة ثقافة المجتمع،والوعى العام، ودرجة ثراء البيئة المادية.
- المستوى الإجتماعى والإقتصادى للأسرة ووضع الأب الوظيفى.
- درجة ذكاء الطفل وإستجابته للمواقف المختلفة.
- مركز الطفل وإستجابته للمواقف المختلفة.
- صحة الطفل أو مرضه أو إعاقته.
- شخصية الوالدين.
- حجم الأسرة.
- سن الآباء
- الوعى الدينى ومدى الفهم الصحيح له ومدى توافق الأسرة.

(كافية رمضان،١٩٩٤،ص٤٧)

واتفق كلٌ من مى الغرباوى وهالة الخريبى فى دراســـة ٢٠٠٢ فى أنه هناك بعض المتغيرات التى تؤثر فى عملية التفاعل بين الوالدين وابنائهم وتؤثر فى عملية التنشئة الإجتماعية مثل:

- سيطرة أحد الوالدين على التنشئة.
- المستوى الثقافى الإجتماعى.
- حجم الأسرة.
- الترتيب الميلادى.
- جنس الطفل.
- مستوى تعليم الوالدين.
- تاثير الطفل فى والديه وتأثره بهما.

(مى الغرباوى،١٩٩٨،ص٦٩، هالة الخريبى ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٩-

٣٤)

ويشـير حسـام مصـباح (٢٠٠١) إلى وجود العديد من العوامل التى تؤثر فى إتجاهات الوالدين نحو أبنائهم وهى:

أولا:عوامل خاصة بالآباء:

- أسلوب التنشئة الذى خضع له الوالدين أنفسهم.
- سمات شخصية الوالدين.
- المستوى الإجتماعى الإقتصادى للوالدين.
- المستوى التعليمى للوالدين.
- المؤثرات الثقافية.
- إتجاهات الوالدين نحو الوالدية.
- العلاقة الزوجية.

ثانيا:عوامل خاصة بالأبناء:

- جنس الطفل.
- الترتيب الميلادى للطفل.
- صحة الطفل الجسمية أو مرضه أو إعاقته.
- النواحى الإنفعالية للطفل.

(حسام مصباح،٢٠٠١،ص٣٦:٣٩)

◄ **أبعاد المعاملة الأسرية :**

وقســـم عماد الدين إســـماعيل وآخرون (١٩٦٧) أبعاد المعاملة الوالدية إلى بعض الأبعاد الفرعية منها:

١- **السواء**:

ويقصـد به ممارسـة الوالدين للأسـاليب السـوية من وجهة نظر الحقائق التربوية النفسـية أى من منطلق وجهة النظر الموضوعية ، وليس من وجهة النظر الشخصية التى يمر بها أحد الوالدين.

٢- **الإهمال**:

ويقصـد به ترك الإبن بدون تشـجيع لممارسـة السـلوك المرغوب فيه وكذلك دون محاسـبة على السلوك الغير مرغوب فيه.

٣- **التدليل**:

ويقصـد به تشـجيع الإبن على تحقيق رغباته بالشـكل الذى يحلو له مع عدم توجيهه لتحمل أى مسئوليات تتناسب مع مرحلة النمو التى يمر بها.

٤- **القسوة**:

يقصـــد به إســتخدام أســاليب العقاب البدنى والتهديد به،وإتباع كل ما يؤدى إلى إثارة الألم الجسمى.

٥- **إثارة الألم النفسى**:

ويقصـــد به جميع الأســاليب التى تعتمد على إثارة الألم النفســى، وقد يكون ذلك عن طريق إشـعار الإبن بالذنب كلما أتى سـلوكا غير مرغوب فيه،كما يكون أيضــا عن طريق تحقير الإبن والتقليل من شأنة أيا كان المستوى الذى يصل إليه سلوكه.

٦- التذبذب:

ويقصد به عدم إستقرار الوالد فى إستخدامه لأسلوب ثواب أو عقاب معين.

٧- التفرقة:

ويقصد به عدم المساواة بين الأبناء جميعا والتفضيل بينهم على المركز أو الجنس أو السن أو أى سبب آخر.

(محمد عماد الدين وآخرون،١٩٦٧،ص٢٠)

وترى فايزة يوسف عبد المجيد (١٩٨٠) أن أبعاد المعاملة الوالدية تتمثل فى عشرة أبعاد هى:

١. التقبل.
٢. الرفض.
٣. التسامح.
٤. التشدد.
٥. الإستقلال.
٦. التبعية.
٧. الإهمال.
٨. المبالغة فى الرعاية.
٩. عدم الإتساق فى المعاملة.
١٠. الضبط من خلال الشعور بالذنب.

(فايزة يوسف عبد المجيد، ١٩٨٠،ص٨٧: ٩٠)

و تحدد فايزة إسماعيل زايد (٢٠٠٠) بعض أساليب المعاملة الوالدية تتمثل فى الأبعاد الآتية:

التبعية-الإستقلال.

التذبذب-الإتساق.

الرفض-التقبل.

التفرقة-المساواة.

(فايزة إسماعيل زايد، ٢٠٠٠،ص٢٠: ٢١)

ويذكرمحى الدين حسين أن هناك ثلاثة أبعاد للمعاملة الوالدية وهى:

- **السماحة**:

تتمثل فى عدم تدخل الأبوين فى إختيار الأبناء لأصدقائهم وتشجيع الأبوين لأبنائهما،لأن يكون لهم رأى مستقل منذ الصغر وإعطاء الحرية للأبناء لممارسة اللعب فى المنزل دون قيود،وعدم إتباع أسلوب العقاب البدنى مع الأبناء، ورعاية الأبوين لأبنائهم وبعث الثقة فى نفوس الأبناء وسماحة الأبوين فى أن يكون للأبناء عالمهم خارج حدود الأسرة،وتعامل الأبوين مع الأبناء بمنطلق الصداقة،وتشجيع الأبناء على تجويد أدائهم،وإجابة الأبوين لطلبات الأبناء،وتحدث الأبوين مع أبنائهم عما يمربهم من خبرات.

- **التشدد**:

ويتمثل فى إلزام الأبناء بالطاعة الشديدة والحرص على عدم إنكار الجميل وعدم السماح للأبناء بفرض آرائهم عليهم مع حماية الأبناء المتطرفة.

- **عدم الإتساق**:

ويتمثل فى:

عدم نهج الآباء أسلوبا خاصا فى المعاملة بأن يكون قاسيا حينا أو متسامحا حينا آخر فيشعر الأبناء بالعجز تجاه ما يرضون به الأبوين وعدم إلتقاء أسلوب الأم مع أسلوب الأب فى تربية أبنائهما،كأن يوجه الأب أبناؤه إلى أشياء بعينها وتوجههم الأم إلى أشياء أخرى مختلفة.

(هالة الخريبى،٢٠٠٢،ص٣٦:٣٧)

أن أهم المتغيرات الأسرية التى تؤثرعلى أساليب معاملة الوالدين لأبنائهم هى:

١. المستوى الإجتماعى والإقتصادى للأسرة.

٢. المستوى التعليمى للوالدين.

٣. حجم الأسرة.

٤. جنس الطفل.

٥. الترتيب الميلادى.

٦. صحة الطفل من حيث مرضه أو إعاقته.

١- المستوى الإجتماعى و الإقتصادى للأسرة:-

تختلف أساليب المعاملة الوالدية لأبنائهم بإختلاف المستوى الإجتماعى الإقتصادى للأسرة وبالتالى تختلف شخصية الطفل ، حيث وجد أن المعاملة الوالدية فى المستويات الإجتماعية والإقتصادية المنخفضة تتسم بالطاعة التى يبالغ الأب فى حزمها على أبنائه بينما وجد ان تلك التنشئة تصطبغ فى المستويات الإجتماعية الاقتصادية المتوسطة بالمحافظة على العادات ، والتقاليد وتعود الأطفال على ضبط النفس ويكثر بين الوالدين وأطفالهم لغة الحوار ولا يلجأون إلى العقاب البدنى فى معاملتهم لأطفالهم بينما وجد أن الآباء الذين ينتمون إلى المستويات الإجتماعية الإقتصادية المنخفضة يكثرون من العقاب البدنى أو الإستهزاء بأبنائهم وإستخدام أساليب تأكيد السلطة الأبوية٠

(مى الغرباوى ،١٩٩٨،ص ٧٠)

٢- المستوى التعليمى للوالدين :-

يؤثر التعليم فى شخصية الوالدين وعلى انتقائهما لأساليب المعاملة التى يعاملون بها أبنائهم فالتعليم يؤثر كثيرا فى طباع ومعتقدات وأساليب حياة الفرد ، فالأباء المتعلمين أكثر قدرة لإدراك الأساليب الواجب إستخدامها فى كل مرحلة عمرية من مراحل تربية أبنائهم .

(أيمن شحاته ،٢٠٠٦، ص٣٢)

وتشـير هالة الخريبى (٢٠٠٢) أن الأمهات ذات المسـتوى التعليمى المرتفع أكثر ميلا للتسـامح فى الضـبط من الأمهات الآقل تعليما وأيضـا الأمهات المتعلمات أكثر تقبلاً لأبنائها وأقل ميلاً للمطالبه بالإذعان لقواعد محدودة السـلوك من الأمهات الأميات ، لهذا وجد أن التعليم عامل مهم يؤثر فى أساليب المعاملة الوالدية لأبنائهم ٠

(هاله الخريبى ، ٢٠٠٢، ص٣٠)

٣- حجم الأسرة :-

تتأثر العلاقات والروابط داخل أعضاء الأسرة بحجم الأسرة حيث وجد أن الأسرة صغيرة الحجم تختلف فى سلوك أعضـائها ونمط حياتها وتنشئتها لأبنائها عن الأسرة كبيرة الحجم ، فلا شك أن الأسـرة صـغيرة الحجم يكون الآباء فيها أكثر اهتماما وايجابيه وأكثر فرصـه فى التركيز للتعامل مع الطفل بعكس الحال فى الأسـرة الكبيرة وجد أن الآباء مع كثرة عدد الأبناء يصـبحون غير راغبين مثلا فى الطفل الأخير ويعتبرونه عبئا جديدا ولم يكن جديراً بالحب الكافى ، بالإضـافة إلى أن الأسرة الصـغيرة تقلل من ضـغوط عملية التنشئة على الوالدين ووجد فيها كثافة العلاقات العاطفية بين أفرادها والارتباط الشـديد بالوالدين، بينما فى الأسـرة الكبيرة تكثر الضـغوط على الوالدين وبالتالى هناك إحتمال نشـأة إتجاهات سـالبة من الوالدين نحو أبنائهم مما ينعكس على سلوكهم.

(هاله الخريبى ،٢٠٠٢، ص٣٢)

٤- جنس الطفل :-

يختلف سـلوك الوالدين مع أطفالهم تبعا لإختلاف جنس الطفل وهذا الإختلاف فى أسـلوب معاملة الوالدين لأبنائهم وفقا لجنسـهم له أثره فى التنشـئة الإجتماعية التى تحدد مسـار النمو الإجتماعى للطفل ، فأسـلوب معاملة الوالدين للطفل الذكر يختلف عن أسـلوب معاملتهم للأنثى فوجد زيادة فى دفء العلاقة بين الأب وإبنته عنها بين الأب وإبنه ، كما أن الوالدين يكونون أكثر حزما وضبطا للبنات وتقيدا لإستقلالهن عن البنين .

(ممدوحه سلامه ،١٩٨٤، ص٥٤)

وتذكر مى الغرباوى (١٩٩٨) أن الذكر يعطى قدر من الإستقلال والحرية فى التصرف وأيضا تستخدم أساليب الإجبار مع البنين بشكل أكبر عن البنات ، ولهذا وجد أن أسلوب معاملة الوالدين للجنسين تنعكس على عدد من السمات الشخصية والخصائص السلوكية التى يكتسبها الأبناء حيث أن أسلوب معاملة الوالدين لأبنائهم يدعم ويعزز أنماط سلوكية بينما يرفض أنماط سلوكية أخرى.

(مى الغرباوى ،١٩٩٨، ص٧٣)

٥- الترتيب الميلادى :-

يؤثر الترتيب الميلادى على التنشئة الإجتماعية للطفل فهناك إتجاهات ثقافية نحو الترتيب الميلادى وإتجاهات أفراد الأسرة نحو المواقع المختلفة فيها والأدوار التى يتوقعها الآباء ممن يحتلون هذ ه المواقع كل ذلك يؤثر فى نمو الطفل وكذلك فى خبرة الطفل نتيجة لهذا الموقع ، فكون الطفل وحيدا أوالأوسط أو الأخير يعطى نوعا مختلفا من المعاملة الوالدية فالطفل الأول يلقى إهتماما زائدا وتدليلاً من الوالدين بعكس الطفل الثانى فهو لا يمر بهذه المرحلة فهو يسعى لإثبات ذاته من خلال محاولات مختلفة أما الطفل الأخير فهو يتعلم ويكتسب الخبرات بسرعة متأثرا بمن سبقه ، وبذلك وجد فروق جوهرية فى نمو شخصية الطفل الوحيد بمقارنته بشخصية الطفل الثانى والأخير.

(فؤاد البهى، وسعد عبد الرحمن،١٩٩٩، ص٢٥١)

٦- صحة الطفل من حيث مرضه أو إعاقته :

تختلف أساليب معاملة الوالدين بإختلاف الحاله الصحية للطفل فالطفل المريض أو المعاق يحظى باهتمام زائد وحنان وعطف من والديه كمحاوله لتعويض الطفل عن مرضـــه أو إعاقته ، وكذلك ينتاب الوالدين شـــعور بالقلق والتوتر والخجل تجاه إعاقة طفلهم أو إنكار إعاقته أو مرضـــه ، وبالتالى فإعاقة الطفل أو مرضه من العوامل التى تؤثر فى أسلوب المعاملة الوالدية له .

(أيمن شحاته ،٢٠٠٦، ص٣٤)

وبعد استعراض أبعاد المعاملة الوالدية وجد الآتى :-

١. اتفق كلٌ من عماد الدين وفايزة يوسف عبد المجيد أن أبعاد المعاملة الوالدية تتمثل فى : (الإهمال و التدليل و القسوة و إثارة الألم النفسى و السواء) بينما تزيد فايزة يوسف عبد المجيد بعض الأبعاد وهى : (عدم الإتســـاق فى المعاملة و التبعية و التقبل و الرفض و الإستقلال) ويتفق معها فايزة إسماعيل زايد فى هذه الأبعاد .
٢. يركز محى الدين حســين على ثلاثة أبعاد فقط للمعاملة الوالدية وهى : (الســماحة – التشدد – عدم الإتساق) .
٣. ومن خلال عرض بعض آراء العلماء فى أبعاد المعاملة الوالدية ركز الباحث على بعض أهم هذه الأبعاد فى الدراسة الحالية وتم تناولها بالبحث وهى : (التفرقة والتحكم والسيطرة والتذبذب والحماية الزائدة وأساليب المعاملة السوية) وضمت هذه الأبعاد فى مقياس تم تطبيقه على الطلاب الصم .

تعليق على أساليب التعلم لدى الصم والمتغيرات الأسرية :

ولما كانت الأسـرة لها دور كبير فى حياة أبنائها وبالتالى يؤثر هذا الدور فى طريقة تعلمهم ومن ثم فى أسلوب تلقيهم للمعلومات فى موقف التعلم وأسلوب التعلم الذى يستخدمونه فى بيئة التعلم ، لذا إهتم الباحث بدور بعض المتغيرات الأسـرية " الجنس ، السـن ، درجة الصـمم ، المسـتوى الإجتماعى والإقتصـادى للوالدين ومحل الإقامة " فى أسـاليب التعلم المفضلة لدى الصم التى عن طريقها تتم عملية التعلم بنجاح ومن الدراسات التى اهتمت بهذا الموضـوع دراسـة جوسـت افلين ١٩٩٢ Just Evelyn والتى وجدت أن السـن ودرجة الإعاقة السـمعية لها تأثير فى تحديد أى من أسـاليب التعلم التى يمكن أن يدركها الأصـم والتى لها تأثير مباشـر على التعليم وتعلم هؤلاء التلاميذ الصـم . ودراسـة بن- برادلى Penn-Bradgey٢٠٠٤ التى توصـلت الى أنه لا يوجد هناك ربط واضـح بين النسق الأبوى وأسـاليب التعلم المفضـلة الخاصة بالطلاب ، كذلك وجد ان المقارنه ايجابيه فى حالة الذكور الذين لدى أبائهم سيطرة عليهم ، وأيضـا تشـير دراسـة ماسوس كمبرلى ٢٠٠٥ Mathos-kimberly التى توصـلت إلى وجود تنوع ملحوظ فى أسـلوب التعلم لدى الصـم نتيجة الفروق الجوهرية فى الشـخصـية والمسـتوى الإجتماعى للأسـرة وموقف آباء هؤلاء التلاميذ الصم .

و يمكن النظر إلى مختلف الخصـائص والظروف البيئة والتنشـئة الإجتماعية للمعوق سـمعياً والإتجاهات الوالدية نحو إعاقته وتوقعات الوالدين عنه ، ومدى توافر وسـائل للتفاهم والإتصـال بينه وأعضاء أسرته أو المحيطين به ، وطبيعة برنامج الرعاية التربوية أو الطريقة التى تقدم بها الخدمات التربوية له .

وعلى سبيل المثال فإنه كلما زادت درجة الإعاقة السمعية حدة ، ازداد التباعد بين المعوق سمعياً والعاديين ، وتضـــاءلت بالتالى فرص التفاعل فيما بينهم لإفتقار الطرفين إلى لغة تواصـــل مشتركة، لذا فإننا غالباً ما وجد الصم أكثر اندماجاً وتفاعلاً وتوافقاً فيما بينهم كجماعة متفاهمة ، بينما يكون الأصم بالنسبة لجماعة العاديين أكثر نزوعاً للإنسحاب ، وميلاً للعزلة والإنطواء ، وذلك نظرا لمحدودية علاقاته بهم ، وعدم مقدرته على فهم ما يدور حوله ، وعجزه عن المشاركة فيه، والإندماج فى أنشطتهم ، وهو ما يؤدى إلى تأخر نضجه النفسى والإجتماعى ، ويزداد الأمر ســـوءاً كلما اتســـمت إتجاهات الوالدين نحو الطفل وإعاقته بالســـلبية، كالإنكار والشـــعور بالذنب والأســـى ، أو الحماية الزائدة.. وغير ذلك مما يؤدى إلى إضـــطراب علاقة الوالدين بالطفل وتوترها ويعوق الفهم الموضـــوعى لمشـــكلته والتعامل الواقعى معها ، ويؤثر بالتالى فى نمو شخصية الطفل ومفهومه عن ذاته .

و تبين وجود علاقة جوهرية بين أســاليب المعاملة الوالدية اللاســوية للأبناء الصــم ، كالقســوة والتفرقة وإثارة الشعور بالنقص ،و السلوك العدوانى لدى هؤلاء الأبناء ومفهومه السلبى عن الذات . وكشفت نتائج بعض الدراسات (ماجدة هاشم ١٩٩٧) أنه مثلما يعانى الأطفال الصم من ســوء التوافق ، فإن أبائهم أقل توافقاً من أباء الأطفال العاديين ، نظراً لما تفرضـــه إعاقة أبنائهم عليهم من حيرة وإحباط وقلق ، وآثار ســـلبية على احترامهم لذواتهم ومكانتهم الإجتماعية ، وارتفاع احتمالات قابليتهم للتهديد بالأخطار. وكثيراً ما يفتقد الطفل الأصم وضعيف السمع إلى الحب والدفء والأمن ، ويعانى فى محيط أسرته من التجاهل والإهمال والإهمال، وعدم إشراكه فى تحمل بعض الأعباء والمهام الأســـرية المتاحة لبقية اخوته وأقرانه العاديين فى منزله ، مما يحجب فرص نموه الشـخصـى والإجتماعى ، ويعرضـه للعزلة ، ويجعله نهباً لمشـاعر النقص والقلق والإحباط.

ويشـير مايكل Michael (١٩٩٨) أن أسـاليب التعلم تتاثر بمجموعة من العوامل أو المتغيرات ، هذه المتغيرات تميز بين أســـاليب التعلم لدى الأفراد والمجموعات وتشـــتمل هذه المتغيرات على :

- مستوى التحصيل الأكاديمى : (الموهبون مقابل غير الموهوبين فى ميدان الذكاءات المتعدده).
- النوع .
- العمر .
- الثقافة .
- المعالجة المخية : (التحليلى مقابل الشمولى).

(Michael,1998,p.141)

وتشير منى أبوناشى (١٩٩٦) أن هناك العديد من العوامل التى تؤثر فى تبنى الطالب لأساليب تعلم معينه ، بعضها يرجع للفرد نفسه والبعض الآخر يرجع للبيئة المحيطة :

أولا : **العوامل التى ترجع إلى الفرد نفسه** :

تقسم هذه العوامل إلى عوامل معرفية وعوامل غير معرفية وعوامل ديموجرافية :

أ- العوامل أيضاالمعرفية :

- الذكاء .

ب – العوامل الوجدانية "غير معرفية "

- القلق حيث إن القلق يؤدى بالفرد إلى تبنى الأسلوب السطحى ويعون إستخدام الأسلوب العميق

ج- عوامل ديموجرافية :

- العمر : حيث إن التقدم فى العمر يجعل الطلاب يتبنون اســتراتيجيات أكثر مرونة ومستوى أساليب عميقة فى الدراسة .
- الجنس : فهناك فروق بين الذكور والإناث فى إختيار أساليب تعلمهم .
- الثقافة : حيث إنه يوجد إختلاف بين أساليب تعلم الطلاب بإختلاف ثقافتهم .

ثانيا : **العوامل البيئية** :

ومن هذه العوامل : بيئة المدرسة والبيئة الأسرية والتى تؤثر على أسلوب تعلم الطلاب **(منى سعيد أبو ناشى ، ١٩٩٦، ص٣٨ - ٤٠)**

الفصل الرابع

الدراسات السابقة

- المحور الأول :دراسات تناولت أساليب التعلم لدى الصم
- المحور الثانى : دراسات تناولت المتغيرات الأسرية لدى الصم
- المحور الثالث : دراسات تناولت أساليب التعلم لدى الصم والمتغيرات الأسرية

الفصل الرابع

الدراسات السابقة :

مقدمه

وتم تصنيف الدراسات إلى ثلاثة محاور رئيسية هى : -

المحور الأول : دراسات تناولت أساليب التعلم لدى الصم .

المحور الثانى : دراسات تناولت المتغيرات الأسرية لدى الصم.

المحور الثالث : دراسات تناولت أساليب التعلم لدى الصم والمتغيرات الأسرية.

المحور الأول : دراسات تناولت أساليب التعلم لدى الصم : –

- **دراسة جريفين وتوماس** Griffin , Thomas **١٩٧٦ :**

تهدف هذه الدراسة معرفة الاختلافات بين أساليب التعلم الخاصة بالطلاب الصم والطلاب العاديين وتضمنت عينة الدراسة (٢٥) طالباً أصماً من طلاب الجامعة وكانت أداة الدراسة عبارة عن الاستبيان أساليب التعلم تتضمن (٢١٦) جملة وصفية ومن أهم نتائج الدراسة ما يأتى - :

- أن الطلاب الصم يميلون إلى إستقبال المعلومات النظرية بشكل أكبر إذا ترجمت وقدمت بلغة الإشارة " أسلوب تعلم بصرى وحركى"

- أن الطلاب العاديين أكثر ميلاً إلى الربط بين الأشياء بشكل فردى أكثر من الطلاب الصم .

- يميل الطلاب الصم إلى الإستدلال من خلال العلاقات بين الأشياء بينما يميل الطلاب العاديون إلى التخمين فى حالات الإستدلال .

- **دراسة روثمان وآخرون Rothman ١٩٩١**

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف العلاقات بين أساليب التعلم ، الإهتمام المهنى ، إختيار وتغيير الموضوع عند الصم ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٢) طالب جامعى معاق سمعياً ، واشتملت أدوات الدراسة على إستبيان Hanson Silver للأداء التعليمى (LP1) لتقييم تفضيلات أساليب التعلم ، أما الإهتمام المهنى تم قياسه بالبحث الموجه ذاتياً واستبيان قائم على نظرية John Holand الخاصة بـ٦ إهتمامات مهنية وبيئية (واقعية ، وإستكشافية ، وفنية ، وإجتماعية ، ومهنية ، ومغامرية) ومن أهم نتائج الدراسة ما يأتى :

وجدت علاقات دالة بين إختيار الموضوع والإهتمام المهنى وأساليب التعلم عند الصم وأيضاً يمكن التنبؤ بأغلب الأساليب المفضلة عند الصم بالبحث والنظرية السابقة .

- **دراسة خيرى المغازى ١٩٩٨**

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة تأثير خبرة الأسرة بالصمم على بعض الجوانب المعرفية والكشف عن تأثير الجنس (ذكور –إناث) فى بعض المتغيرات المعرفية ، واستخدمت الدراسة عينة قوامها (١٤٢) فرداً من الجنسين يتراوح أعمارهم بين (١١- ١٤) سنة وبلغ عدد الذكور (٧٠) ذكراً وعدد الإناث (٧٢) أنثى وكانت أدوات الدراسة الآتى :

إختبارات القراءة والحساب

إختبار الذكاء المصور إعداد / أحمد زكى

إختبار حب الإستطلاع الإدراكى إعداد الباحث وهو إختبار غير لفظى

إختبار المستوى الإجتماعى الإقتصادى للأسرة المصرية إعداد / كمال دسوقى ومحمد بيومى

ومن أهم نتائج الدراسة :

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بالنسبة لأثر الجنس ودرجة الصم وخبرة الأسرة بالصمم على مستوى دافع حب الاستطلاع الإدراكى .
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً لأثر الجنس ودرجة الصمم وخبرة الأسرة بالصمم على مستوى الذكاء .
- وجود دالة إحصائياً بالنسبة لأثر الجنس ودرجة الصمم وخبرة الأسرة بالصمم على مستوى التحصيل فى القراءة والحساب

* **دراسة هارى لانج Lang .Harry ١٩٩٩**

تهدف هذه الدراســة البحث للتعرف فى أســاليب التعلم لدى طلاب الجامعة الصــم حيث تم بحث ستة أبعاد من أسـاليب التعلم وهى : التنافس – الجماعى – المشـاركة – التبعية – الاستقلالى – التجنب) وتكونت عينة الدراسـة من (١٠٠) طالب من الطلاب الجامعيين الصـم و(١٦) مدرسـاً من مدرسـين هؤلاء الطلاب الصـم وكانت أداة الدراسـة عبارة عن مقياس جراشـا وريتشـمان Grasha – Riechmn المبنى على نظام التفاعل الإجتماعى حيث من وجهة نظر هذه الدراسـة أن التفاعل الإجتماعى مرتبط بأسـاليب التعلم ، بالإضــافة إلى (٦) مقاييس متوافقة تم عرضــهم على مدرسين هؤلاء الطلاب الصم .

ومن أهم ما اسفرت عنه نتائج الدراسة ما يأتى :

- أن الطلاب الذين يفضـــلون أســـلوب التعلم الجماعى يعتمدون على أقرانهم فى التعلم أثناء الدراسة أى أنهم يفضلون أسلوب التعلم بالمشاركة .

- كان متوسط درجات الطلاب الصم عالية على ميزان التبعية ثم المشاركة والجماعية والمستقلة فى حين كان متوسط درجاتهم منخفض على ميزان المنافسة وكذلك ميزان التجنب .

- سجل الطلاب الصـم درجات عالية فى أسلوب التبعية كذلك يعتبر أسلوب التعلم التعاونى من أســاليب التعلم المفضــلة لدى الطلاب الصــم بينما كان متوســط درجات الطلاب الصــم كانت منخفضة فى أسلوب التعلم التنافسى بالنسبة لباقى أساليب التعلم كذلك بالنسبة لأسلوب التجنب .

* **دراسة دوبسيون Dubusisson ٢٠٠٤ :**

تهدف هذه الدراســة إلى بحث الأدوات التقليدية للاســتدعاء عند الصــم والتى لاتفى باحتياجات الأفراد الصـم ولا تتفق مع أسـاليب التعلم الخاصـة بهم فى مجال التعلم واشـتملت عينة الدراسـة على بعض الأفراد الصـم . وكان من أهم نتائج هذه الدراسـة أن لغة الإشـارة يجب أن تكون لغة التعلم عند الصـم "أسلوب التعلم البصـرى " وأن مشـاركة الأفراد الصم "أسلوب التعلم الحسـى/ حركى ، أســـلوب التعلم الجماعى " يجب أن يتم الشــــعور بها فى كل مرحلة من مراحل تطور العملية التعليمية ، وأنه هناك حاجة للاهتمام بالمسـتخدم وليس الآلة والنظام فقط "أسـلوب التعلم حسى – حركى " .

تعقيب على دراسات المحور الأول :

تناولت دراسات المحور الأول أساليب التعلم لدى الصم من سنة ١٩٧٦ – ٢٠٠٤ اتفقت أهداف الدراسة الحالية مع أهداف معظم الدراسات السابقة فى هذا المحور من حيث معرفة الإختلافات بين أساليب التعلم الخاصة بالطلاب الصم والتعرف على هذه الأساليب، كذلك تراوحت أعداد العينة فى الدراسات السابقة فى هذا المحور ما بين (٢٥ – ١٤٢) طالباً وطالبة كما فى دراسة جريفين وتوماس Griffin & Thomas (١٩٧٦) ودراسة هارى لانج Harry Lang (١٩٩٩) وهو ما يتفق مع عدد العينة فى الدراسة الحالية، كما أجريت معظم دراسات هذا المحور على طلاب المرحلة الثانوية ويتفق هذا مع الدراسة الحالية وأجمعت دراسات هذا المحور على إختلاف أساليب التعلم لدى الصم .

المحور الثانى – الدراسات التى تناولت المتغيرات الأسرية لدى الصم:

- **دراسة سيفرت** Seifert **١٩٧٠**:

تهدف هذه الدراسة إلى دراسة مشكلة التنشئة الإجتماعية لدى الاطفال الصم، تكونت العينه الدراسيه من ١٣٠ أصماً طبقت عليهم نماذج الاتصالات بين الاطفال الصم وأسرهم، واستخدمت الدراسة ادوات عبارة عن نماذج الاتصالات بين الاطفال الصم وأسرهم والاخرين لمناقشة نمو القدرات الإجتماعية والمهارات الحركية.

وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلى :

- الاتجاه الوالدى نحو الحماية الزائده للطفل الأصم وخاصة عند فقدان السمع فى سن مبكرة من شأنه أن ينمى النضج الإجتماعى للطفل الأصم ويقلل من الإستقلالية المهارات الحركية .
- القصور المبكر فى التنشئة الإجتماعية للاطفال الصم يظهر بشكل واضح فى القدرات الإتصالية التى تكون محدودة وخاصة فى مرحلة المراهقة .

- **دراسة كيركهام** Kirkham **١٩٨٢** :.

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الإتجاهات الوالدية نحو طفلهم الأصم وعلاقتها بعمر الطفل مع مقارنة ذلك بإخوته الآخرين ، تكونت عينة الدراسة من ٧٣ طفلا أصماً مقسمة من حيث التكمله مع أسرهم حسب العمر إلى مجموعتين مجموعة من (٣- ١٢) سنة ومجموعة ثانية من (١٣ – ١٧) سنة .

استخدمت الدراسة إستبيان خاص بقياس الإتجاهات الوالدية نحو الأطفال الصم **ومن نتائج الدراسة :-**

- لا توجد فروق ذات دلاله بين إتجاهات الآباء والامهات نحو أطفالهم الصم
- إتجاهات الآباء والأمهات نحو أطفالهم الصم لا تختلف بإختلاف عمر أطفالهم .

<u>دراسة ميد و Meadow ١٩٨٣ :</u>

الهدف من الدراسة معرفة العلاقة بين إتجاهات الآباء الصم نحو أبنائهم الصم وعلاقتها بسلوك الأبناء وتكونت عينة الدراسة من (١٧) طفلاً أصم ذو أباء صم ، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية : الملاحظة، استخدام أدوات معينة (التصوير بالفيديو) ، تحليل السلوك ، إستبيان للوالدين .

ومن أهم نتائج الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطية بين المعاملة الوالدية وسلوك الأبناء ذوى الآباء الصم
- إتجاهات الآباء والأمهات نحو أبنائهم تختلف بإختلاف عمر أبنائهم الصم.

- **<u>دراسة رشاد عبد العزيز موسى ١٩٨٧:</u>**

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الإتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بمفهوم الذات لدى المراهقين الصم ، وتكونت عينة الدراسة من (٨٧) مراهقة أصم تتراوح أعمارهم ما بين (١٥-٢٠) سنة . واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية : إختبار مفهوم الذات ، مقياس الإتجاهات الوالدية، إختبار تفهم الموضوع ، وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج أهمها :

- وجود علاقة ارتباطية بين الإتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء وتقبل الذات لدى المراهقين الصم المقيمين إقامة داخلية .
- وجود فروق إحصائية بين المراهقين الصم المقيمين مع أسرهم والمقيمين بالداخلية .

- **<u>دراسة زيدان أحمد السرطاوى ١٩٩١:</u>**

تهدف الدراسة إلى التعرف على أثر بعض المتغيرات المتعلقة بعمر الطفل المعوق سمعياً وجنسه وترتيبه فى الأسرة وسبب إعاقته السمعية على استجابات الوالدين ، وتكونت عينة الدراسة من (١٤) أباً ، (٣٩) أماً من أباء وأمهات أطفال المعوقين سمعياً بمدرسة الأمل للصم بالرياض ، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية : مقياس التعرف على أثر الإعاقة السمعية فى الأسرة . إعداد الباحث ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها :

- لا توجد فروق دالة بين اســـتجابات الآباء والأمهات فى الأبعاد الثلاثة للمقياس (العمر – الجنس – الترتيب الميلادى) ومع ذلك كان الآباء أكثر عرضة للضغوط النفسية من الأمهات فى حين كانت الأمهات أكثر قدرة على التواصل مع أطفال من المعوقين سمعياً .

- لا يوجد اثر دال لجنس الطفل المعاق ســمعياً فى إســتجابات الوالدين فى حين أظهرت النتائج وجود أثر دال لأعمار الأطفال المعوقين سمعياً وترتيبهم فى الأسرة على تلك الإستجابات .

- **دراسة حمدى شحاته عرقوب (١٩٩٢):**

تهدف الدراســة إلى معرفة العلاقة بين إتجاهات الوالدين نحو أطفالهم الصــم ومفهوم الذات لدى هؤلاء الاطفال ، تكونت عينة الدراسة من ٥١ طفلاً أصماً تتراوح أعمارهم بين (٩ -١٣) سنه .

إستخدمت الدراسة الأدوات الآتية :

- مقياس الإتجاهات الوالدية .
- مقياس مفهوم الذات للاطفال
- إختبار الذكاء الغير اللفطى
- إختبار رسم الرجل
- مقياس المستوى الإقتصادى الإجتماعى
- إستمارة المقابله

وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلى :

- وجود علاقة سالبة بين الإتجاهات الوالدية الخاطئة (للوالدين) ومفهوم الذات للأطفال الصم .
- وجود علاقة موجبة دالة بين الســـواء الوالدين تجاه الطفل الأصــــم ومفهوم الذات لدى هؤلاء الاطفال
- يفرق الوالدين بين أطفالهم الصــم و العاديين فى ثلاثة إتجاهات هى : العنايه الزائدة والقســوة والتذبذب .

- **دراسة أحمد عبد المعبود مصيلحى (١٩٩٤):**

تهدف هذه الدراسه إلى التعرف على دور الإتجاهات الوالدية فى تنشئة ضعاف السمع وعلاقتها بالنضج الإجتماعى لدى الاطفال ضعاف السمع والعاديين. **وتكونت عينة الدراسة من :**

مجموعة أولى تضم الأطفال ضعاف السمع وعددهم (٩٠) طفلا وطفله مقسمين (٤٥) ذكور ، (٤٥) إناث مجموعة ثانية تضم الأطفال العاديين وعددهم (٩٠) طفلاً وطفلة مقسمين (٤٥) ذكور، (٤٥) إناث .

وإستخدمت الدارسة الأدوات الأتية :

١- إختبار الإتجاهات الوالدية (كما يدركها الأبناء) إعداد : سيد صبحى .

٢- إختبار النضج الإجتماعى . إعداد doll ترجمة فاروق صادق .

٣- إختبار الذكاء المصور . إعداد **عطيه هنا** .

٤- إستمارة المستوى الإجتماعى الإقتصادى إعداد : عبد العزيز الشخص

الأساليب الاحصائية :

- معامل إرتباط بيروسون .
- متوسط وإنحرافات معيارية
- إختبارات T.test
- تحليل تباين بسيط (فى اتجاه واحد)

وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلى :

١. وجود علاقة إرتباطية دالة عند مســـتوى (٠١,) بين أبعاد إتجاهات الآباء والمقاييس الفرعيه للنضج الإجتماعى لدى ضعاف السمع .
٢. وجود علاقة إرتباطية دالة عند مســـتوى (٠١,) بين أبعاد إتجاهات الأمهات والمقاييس الفرعيه للنضج الإجتماعى لدى ضعاف السمع .
٣. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠٠١,) بين كل من ضعاف السمع و العاديين فى الدرجه الكلية لمقياس النضج الإجتماعى لصالح العاديين .
٤. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠٠١,) بين كل من ضعاف السمع والعاديين فى الدرجه الكليه لمقياس الإتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء (صورة الأب) لصالح العاديين .
٥. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠٠١,) بين كل من ضعاف السمع والعاديين فى الدرجه الكلية لمقياس الإتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء (صورة الأم) لصالح ضعاف السمع.
٦. وجود علاقة إرتباطية دالة عند مســـتوى (٠١,) بين أبعاد إتجاهات الآباء للأبناء الذكور والمقاييس الفرعيه للنضج الإجتماعى لدى ضعاف السمع .
٧. وجود علاقة إرتباطية دالة عند مستوى (٠١,) بين أبعاد إتجاهات الآباء والأمهات للأبناء الإناث والمقاييس الفرعية للنضج الإجتماعى لدى ضعاف السمع .
٨. عدم وجود فروق دالة إحصـــائياً بين كل من أبعاد مقياس الإتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء وبين أبعاد مقياس النضج الإجتماعى لدى ضعاف السمع بإختلاف السن.

- **دراسة سحر حسن خضر (٢٠٠٢):**

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الإستجابات الوالدية والسلوك الإجتماعى لدى الأبناء الصم من الذكور فى المرحلة العمرية من (٩- ١٣) سنه ، وتتكون عينة الدراسة من ٩٠ طالبا أصم تتراوح أعمارهم بين (٩- ١٣) سنه، وأولياء امورهم تتكون العنيه من ٢٣أب وعدد ٦٧ أم و بذلك تكون عينة أولياء الامور ٩٠ و تتراوح درجة فقد السمع للطلبة الصم من ٧٠- ٨٩ ديسبل (درجة فقد السمع شديده)

واستخدمت الدارسة الأدوات الأتية :

١- مقياس السلوك الإجتماعى بفرعيه عن (أ – المقياس اللفظى ، ب- مقياس الاشكال)
٢- مقياس الإتجاهات الوالدية .
٣- إختبار الذكاء غير اللفظى .
٤- إستمارة المستوى الإجتماعى / الإقتصادى للأسرة

كما إستخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية الآتية :-

١- معامل ارتباط بيرسون
٢- معامل الإنحدار
٣- إختبار " ت"

وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلى :

١- توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين أبعاد الإتجاهات الوالدية و المقاييس الفرعيه للسلوك الإجتماعى لدى الطفل الأصم .
٢- توجد علاقة إرتباطية سالبة دالة عن مستوى (٠,٠٥) بين أبعاد الإتجاهات الوالدية و المقاييس الفرعيه للسلوك الإجتماعى لدى الطفل الأصم على اجمالى المقياس.
٣- توجد علاقة إرتباطية سالبة دالة عند مستوى (٠,٠١) بين أبعاد الإتجاهات الوالدية و المقاييس الفرعيه للسلوك الإجتماعى لدى الطفل الأصم .

٤- توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين أبعاد الإتجاهات للأمهات والمقاييس الفرعيه للسلوك الإجتماعى لدى الطفل الأصم

٥- عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين الآباء والأمهات فى الإتجاهات (الإستجابات) الوالدية .

تعقيب على دراسات المحور الثانى :

تناولت دراسات المحور الثانى المتغيرات الأسرية لدى الصم من سنة (١٩٧٠- ٢٠٠٢) واتفقت الدراسة الحالية مع معظم دراسات هذا المحور من حيث أعمار العينة حيث تراوحت عمر العينة ما بين (١٣ -٢٠) سنة ، كذلك اتفقت أدوات الدراسة الحالية مع معظم دراسات هذا المحور من حيث إستخدام مقياس الإتجاهات الوالدية وإستمارة المستوى الإجتماعى والإقتصادى للأسرة .

المحور الثالث – الدراسات التى تناولت أساليب التعلم لدى الصم والمتغيرات الأسرية :

- **دراسة أرسولا** Ursula (**١٩٨٢**):

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة استخدام لغة الإشارة الأمريكية فى التخاطب بين الصم والأفراد المحيطين بهم وكانت عينة الدراسة عبارة عن إختيار مجموعة من الطلبة الصم لهذه الدراسة وكان من أهم نتائج الدراسة:

- أن اللغة الإشارية تعرض قواعد أساسية للتدريب على التواصل (الإشارة) للتعامل مع المحيطين وتكون مبادىء متشابهه رغم إختلاف القواعد .
- إن إكتساب الطفل لغة لغوية أو سماعية يكون عن طريق تدريب الطفل أو التعود عليها.

- **دراسة ستون** Stone **١٩٩٧** :

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تدخل الوالدين مع مدرسين أسبانيين من مدارس الصم هناك لإستخدام لغة الإشارة الخاصة بالصم عن طريق أسلوب التعلم الجماعى ، ولقد توصلت الدراسة إلى أن الأبوين ذوى الخلفيات الثقافية المختلفة وذوى مســتوى اقتصـــادى مرتفع تتمتع بنوع من التواصـل بشـكل خاص مع أبنائها الصـم مما يؤثر على أسـلوب تعلمهم خاصــة أسـلوب التعلم البصرى .

- **دراسة ديبولد وآخرون** Diebold et al **١٩٩٨** :

تهدف هذه الدراسـة إلى معرفة التأثير الشفوى والتعليمى وتصـنيف مواد ضـعاف السمع وأيضـاً تقارن بين المؤثرات التصــويرية والمعلومات الشــفوية فى التعلم المطبوع الذى يضـــاف لمواد المعاقين سـمعياً وتكونت عينة الدراسـة من الطلاب الصـم من سـن ١٢ إلى ٢٢ سـنة ، ومن أهم نتائج الدراسة : أن أساليب التعلم عند الصم تختلف تبعا لاختلاف الجنس (ذكور -إناث) وكذلك تختلف أساليب التعلم طبقاً للمواد المدرسة لهم .

- **دراسة نجاة زكى موسى** ، **مديحة عثمان ١٩٩٨** :

هدفت الدراســة إلى التعرف على أثر الجنس على أســاليب تعلم الطلاب المفضــلة فى صــفوف تعليمية تقابل مراحل عمرية مختلفة ، كما هدفت إلى توضيح العلاقة بين متغيرات أساليب التعلم المفضــلة وبين تحصــيلهم الدراســى فى المراحل العمرية محل الدراســة محددة بمتغيرى الجنس والتخصــص الدراســى وتكونت عينة الدراســة من ١٢٠٠ طالب وطالبة من المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية وإستخدمت الأدوات الآتية: إستبيان أسلوب التعلم لبيرين Perrin ١٩٩٠ ، ١٩٨٣ ، إستبيان أسلوب التعلم لبريس ودن Price, Dunn ، مع تفضيلات البيئة المنتجة ومن أهم ما أسفرت عنه الدراسة ما يأتى :

تختلف أسـاليب التعلم المفضـلة لدى طلاب الصـفوف التعليمية المختلفة بإختلاف الجنس (ذكور-إناث).

- **دراسة سبيكة يوسف الخليفى ٢٠٠١** :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف فى أساليب التعلم المفضلة والسائدة لدى عينة من طالبات قطر وجامعة الإمارات العربية المتحدة والمقارنة بين أساليب التعلم المفضلة والسائدة وأبعاد الشخصية لدى هاتين العينتين وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) طالبات قطرية ، و (٢٤١) طالبة إماراتية من مختلف التخصصات الدراسية واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية : إستبيان أساليب التعلم المفضلة لطلاب الجامعة و الكبار من إعداد نجاة زكى ومديحة عثمان و سمية على ومقياس كومرى للشخصية(Comery personality Scales) وقام بترجمتها وتقنينها أنور عبد الرحيم (١٩٨٥) ومن أهم ما اسفرت عنه نتائج الدراسة ما يأتى : اتفقت العينتين الاماراتية والقطرية فى أن الصوت ، والتصميم ، والبنية ، والتعلم مع الكبار الأصدقاء ، والتعلم مع الكبار ، والتعلم بطرق مختلفة ، والتفضيلات السمعية ، والتفضيلات الحركية ، والطعام ، وتفضيل التعلم بعد الظهر ، والنظام فى مقابل نقص الالتزام ، والثبات الانفعالى فى مقابل العصابية ، والانبساط فى مقابل الانطواء ، والتعاطف فى مقابل التمركز حول الذات ، تسهم سلباً فى التحصيل الدراسى بينما تسهم المتغيرات، درجة الحرارة ، ودافعية الآباء ، والتعلم الفردى ، والتفضيلات اللمسية ، والثقة مقابل الدافعية ، والنشاط مقابل نقص الطاقة إجابياً فى التحصيل الدراسى.

- **دراسة بن- برادلى** **Penn – Bradly ٢٠٠٤** :

تهدف هذه الدراسة إلى البحث حول مدى العلاقة بين النسق الأبوى داخل الأسرة وأساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٢٨) طالباً و(٢٨) طالبة ، وكانت أداة الدراسة إستبيان سلطة الآباء وأنموذج دن لأساليب التعلم ، واستخدمت الدراسة إختبار "ت" ونظام التحليل الخاص بـــ ANOVA وتوصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد هناك ربط واضح بين النسق الأبوى وأساليب التعلم المميزة الخاصة بالطلاب ، كذلك وجد أن المقارنة إيجابية فى حالة الذكور الذين لدى ابائهم سيطرة عليهم .

- **دراسة ماسوس وآخرون** Mathos , et al. **٢٠٠٥** :

ومن أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة أنه يوجد تنوع ملحوظ عند المعاقين سمعياً فى أسلوب تعلمهم نتيجة للفروق الجوهرية وموقف الآباء من أبنائهم الصم ، ومن نتائج الدراسة أيضا أن بعض الأطفال الصم قد يتعلمون لغة الإشارة الأمريكية (أسلوب تعلم بصرى) ليصبحوا جزءاً من المجموعة الثقافية المميزة نوعاً ما عن أبائهم .

- **دراسة سوزان روسيل** Russell**٢٠٠٧**

تهدف هذه الدراسة إلى مساعدة أباء الطلاب الصم على فهم الإتجاه الكلى والتواصل فى أساليب التعلم لهؤلاء الطلاب الصم والتى من خلالها إستخدام مجموعة من الإشارات والحوار والإيماءات والصور والمطبوعات أو مناهج تواصلية أخرى تأخذ فى الإعتبار قدرات الطلاب الصم وإحتياجاتهم وأساليب تعلمهم، وكانت أداة الدراسة عبارة عن٤١ قصة، إستخدم فى دراستهم التواصل الكلى، ومن أهم نتائج هذه الدراسة: الآباء التواصل الكلى (إشارات وحوار وصور ومطبوعات ...) مع أبنائهم الصم أثر ذلك على أساليب تعلمهم خاصة أسلوب التعلم البصرى والجماعى .

- **دراسة هادجيكاكو وآخرون** Hadjikakou , et al **٢٠٠٨** :

تهدف هذه الدراسة إلى بحث آراء الآباء لطلاب صم ومعلميهم ومديريين مدارس هؤلاء الصم على مشاركة الطلاب الصم فى الحياة الاجتماعيةى وكانت أدوات الدراسة عبارة عن : أربعة استبيانات تم تصميمها لكى تناسب الطلاب الصم فى المرحلة الثانوية ، واشتملت عينة الدراسة على ٦٤ طالباً من الطلاب الصم وآبائهم ٦١ و ٣٦٧ من مدرسين هؤلاء الطلاب الصم و٣٤ مديراً من مديرين مدارسهم . وأظهرت النتائج أن معظم الطلاب الصم الذين تشاركوا مع آبائهم ومع بعضهم ومع مدرسيهم ارتبط ذلك ايجابياً بأسلوب التعلم الجماعى وأسلوب التعلم البصرى .

- **دراسة واطسون** Watson **٢٠٠٨** :

تهدف هذه الدراسة إلى مقارنة آراء الآباء والمعلمين فى تعليم الأطفال الصم فى البيت ، وكانت أداة الدراسة عبارة عن تسجيل الاسطوانات للأطفال ، وإشتملت عينة الدراسة على ١٢ طفلاً ، عند مشاركتهم مع آبائهم ومعلميهم فى التعلم باستخدام لغة الإشارة البريطانية ، وأظهرت النتائج أن كلٌ من الآباء والمعلمين لهم رأيهم الخاص بهم وركزت آراؤهم على تنمية مختلف جوانب التعلم داخل المنزل باستخدام أسلوب التعلم الجماعى وأسلوب التعلم البصرى .

تعقيب على دراسات المحور الثالث :

تناولت دراسات المحور الثالث أساليب التعلم لدى الصم والمتغيرات الأسرية من سنة (١٩٨٢ – ٢٠٠٨) ، اتفقت الدراسة الحالية مع معظم دراسات هذا المحور فى أن أكثر أساليب التعلم إستخداماً عند الصم هو أسلوب التعلم البصرى وأسلوب التعلم الجماعى كما فى دراسة سوزان Susan(٢٠٠٧) ودراسة هادجيكاكو Hadjikakou (٢٠٠٨) و واطسون Watson (٢٠٠٨) .

المراجع

المراجع

أولاً: المراجع العربية:-

١) **إبراهيم عباس الزهيرى، أحمد إسماعيل حجى (١٩٩٨) :** فلسفة تربية ذوى الحاجات الخاصة ونظم تعليمهم . القاهرة : مكتبة زهراء الشرق .

٢) **أحمد حسين اللقانى ، أمير القرشى (١٩٩٩) :** مناهج الصم ، التخطيط والبناء التنفيذى . القاهرة: عالم الكتب .

٣) **أحمد النجدى ، على راشد ، منى عبد الهادى (٢٠٠٣) :** تدريس العلوم فى العالم المعاصر وأساليب واستراتيجيات حديثة فى تدريس العلوم . القاهره: مكتبة الأنجلو المصرية .

٤) **أحمد عبد المعبود مصيلحى (١٩٩٤) :** الإتجاهات الوالدية فى تنشئة ضعاف السمع وعلاقتها بالنضج الاحتماعى من ٩ : ١٢ سنة (دراسة مقارنة) . رسالة ماجستيرغيرمنشوره، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

٥) **المجالس القومية المتخصصة (١٩٨٧) :** دورية المجالس القومية المتخصصة ، العدد الثانى، السنة الثالثة ، أبريل – يونية .

٦) **إلهامى عبد العزيز امام (١٩٨٧) :** الانتماء للأسرة وعلاقتة بأساليب التنشئة الإجتماعية، رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة عين شمس: كلية الاداب.

٧) **أمال عبد السميع باظه (٢٠٠٢)** : سيكولوجية غير العاديين (ذوى الإحتياجات الخاصة). مطبعة دار عسكر للطباعة .

٨) **أمانى عبد المقصود (٢٠٠٧) :** مقياس أساليب المعاملة الوالدية ، دليل المقياس . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٩) **إنشــراح محمد دســوقى (١٩٩١) :** الفروق بين طلاب الريف والحضــر فى إدراك المعاملة الوالدية وعلاقة ذلك ببعض خصــائص الشـخصـية ، مجلة علم النفس : العدد السابع عشر، ص ص ٩٤ -١٢٠.

١٠) **أنور محمد الشـــرقاوى (١٩٩٦) :** التعلم وأســـاليب التعليم . الجزء الأول . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

١١) **أيمن محمد الســيد شــحاتة (٢٠٠٦)** : أســاليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بتقدير الشخصية لدى عينة من المكفوفين ، رسالة ماجستيرغيرمنشوره: معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

١٢) **بحرية داوود الجناينى (١٩٧٠)** : دراسة تجريبية للخصائص النفسية للأطفال الصم ، جامعة عين شمس ، كلية الآداب .

١٣) **جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٩) :** سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم . الكويت : دار الكتاب الحديث .

١٤) **جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩) :** اســتراتيجيات التدريس والتعلم ، القاهرة : دار الفكر العربى.

١٥) **حســـام عبد العزيز مصــباح (٢٠٠١)** : الإتجاهات الوالدية فى التنشــئة كما يدركها الأبناء وعلاقتها بتأكيد الذات (دراســة مقارنة) بين الطفل الكفيف والطفل العادى ، رســالة ماجســتيرغير منشــورة : معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

١٦) **حسن أحمد علام (١٩٩٣) :**السيادة النصفيه وعلاقتها بكل من إستراتيجيات وأساليب التعلم، جامعة جنوب الوادى: مجلة كلية التربيه بأسوان ،العدد التاسع ، ص ص١٥٥-١٨٢.

١٧) **حسين عبد العزيز الدرينى (١٩٨٦) :** وضع مقياس للأسلوب المفضل فى التعلم ، جامعة الأزهر: مجلة كلية التربية ، العدد السادس ، ص ص٥٩-٨٩.

١٨) **حمدى شحاتة عرقوب (١٩٩٢) :** إتجاهات الوالدين نحو أطفالهم الصم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال ، رسالة ماجستير غير منشورة : معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

١٩) **حمدى عبد العظيم البنا (١٩٩٩)** : فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاونى فى تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم للطلاب المعاقين سمعياً بالمرحلة الثانوية ، جامعة المنصورة ، مجلة كلية التربية ، ٤١٤ سبتمبر ، ص ص٣ -٢٠.

٢٠) **خيرى المغازى عجاج (١٩٩٨)** : أثر كل من الجنس ودرجة الصمم وخبرة الأسرة بالصمم على بعض المتغيرات المعرفية لدى عينة من الصم مجلة كلية التربية ببنها ، الزقازيق، العدد (٣٤) الجزء الثانى ، أكتوبر .

٢١) **خيرى المغازى عجاج (١٩٩٨)** : الفروق الفردية والقياس النفسى ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٢٢) **خيرى المغازى عجاج (٢٠٠٠)** : أساليب التفكير والتعلم (دراسة مقارنة) . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

٢٣) **خيرى المغازى عجاج ، وليد السيد خليفة (٢٠٠٦)** : فعالية برنامج قائم على أنموذج "دن" لأســاليب التعلم فى مـادة العلوم والإتجاه نحوها لدى التلاميذ ذوى صـعوبات التعلم والعاديين . المؤتمر السـنوى الخامس ، كليـة التربيـة بكفر الشـــيخ ، "دور كليـات التربيـة فى التطوير والتنمية" فى الفترة من ١٥-١٧ ابريل،ص ص٤٦٣-٥١١.

٢٤) **دينيس تشـــيلد (١٩٨٣) :-** علم النفس والمعلم ، (ترجمة ، عبد الحليم محمود السيد) القاهرة ، مؤسسة الأهرام.

٢٥) **راشد مرزوق راشد (٢٠٠٥) :** علم النفس التربوى نظريات ونماذج معاصرة ، القاهرة:عالم الكتب .

٢٦) **رشاد عبد العزيز موسى (١٩٨٧):** الإتجاهات الوالدية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى المراهقين الصم ، رسالة ماجستيرغير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر.

٢٧) **رشاد عبد العزيز موسى (٢٠٠٢)** : علم نفس الإعاقة . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٨) **رضا عبد الله أبو سريع ، محمد أحمد إبراهيم، كمال إسماعيل عطية (١٩٩٥) :** دراســـة عـاملية لأســـاليب وعمليات التعلم لدى طلاب الجامعة، جـامعـة الزقـازيق ، مجلـة كليـة التربيـة ببنهـا ، عدد يوليو ، ص ص ١-٤٢.

٢٩) **رفعت محمود بهجات (٢٠٠٤):** أســـاليب التعلم للأطفـال ذوى الإحتيـاجـات الخاصة، القاهرة: عالم الكتب.

٣٠) **رمضـان محمد رمضـان (١٩٩٠) :** أثر تفاعل أسـلوب تعلم المعلم ، الأسـلوب المعرفى وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الدراسى. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الزقازيق، كلية التربية ببنها.

٣١) **رمضــان محمد رمضــان ، مجدى أحمد الشــحات (٢٠٠١) :** أســاليب التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية لدى عينة من طلاب الجامعة . جامعة طنطا، مجلة كلية التربية، المجلد الأول ، العدد الثلاثون، ص ص ٩٨ - ١٢٥.

٣٢) **زكريا أحمد الشــربينى ، ويســرية صــادق (١٩٩٦) :** تنشــئة الطفل وســبل الوالدين فى معاملته ومواجهة مشكلاته . القاهرة : دار الفكر العربى .

٣٣) **زيدان أحمد الســرطاوى (١٩٩١) :** أثر الإعاقة الســمعية للطفل على الوالدين وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات . رســـالة دكتوراة غير منشـــورة ، جامعة عين شمس، كلية التربية.

٣٤) **زينب عبد العليم بدوى (٢٠٠٢) :** أســاليب التعلم وعلاقتها بالذكاءات المتعددة والتوجهات الدافعيه والتخصـص الدراسـى ، جامعة الزقازيق ،مجلة كلية التربية ببنها ، المجلد الثانى عشر، العدد ٥٣، ص ص٩-٧٩.

٣٥) **ســبيكة يوســف الخلفى (٢٠٠١) :** أســاليب التعلم المفضـلة وأبعاد الشـخصـية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لدى عينتين قطرية وإماراتية . جامعة المنيا ، مجلة كلية التربية، المجلد الثانى عشــر ، العدد الأول ، ص ص٦٢-١٠٨ .

٣٦) **ســحر حســن خضــر (٢٠٠٢):** اســتجابات الوالدين لإعاقة الأبناء الصــم وعلاقتها بالسلوك الإجتماعى لديهم . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.

٣٧) **سناء محمد سليمان (١٩٩١) :** أساليب المعاملة الوالدية المرتبطة بالتحصيل فى علاقتها بدافع الانجاز والتحصيل الدراسى لدى شرائح اجتماعية ثقافية مختلفة من الجنســـين بالمدرســـة الابتدائية، بحوث المؤتمر السنوى الرابع للطفل المصـرى ، (الطفل المصرى وتحديات القرن ٢١) ، المجلد الثالث ، ص ص ١٧٣ -١٩٠.

٣٨) **سـهير كامل أحمد (١٩٩٨) :**سـيكولوجية الأطفال ذوى الإحتياجات الخاصـه ،الإسكندريه: مركز الإسكندريه للكتاب.

٣٩) **سـهير محمد خيرى (١٩٩٧) :** فئة المعاقين سـمعياً . فى رعاية الفئات الخاصـة من منظور الخدمة الإجتماعية ، جامعة حلوان، كلية الخدمة الإجتماعية.

٤٠) **السـيد عبد اللطيف السـيد (١٩٩٤) :** دراسـة الاسـتقلالية لدى الأطفال ضـعاف السـمع والأطفال العاديين "دراسـة مقارنة" رسـالة ماجسـتير غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

٤١) **صـفاء الأعسـر (٢٠٠٠) :** الابداع فى حل المشـكلات : سـلسـلة فى التربية السيكولوجية ، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٤٢) **صـلاح مراد وأمين سـليمان (٢٠٠٢) :** الإختبارات والمقاييس فى العلوم النفسية والتربوية، القاهرة ، دار الكتاب الحديث .

٤٣) **عادل السـعيد البنا (٢٠٠٢) :** مخاوف الاتصـال الشـخصـى وعلاقتها بالقلق الإجتماعى وأسـاليب التعلم لدى عينة من طلاب اللغة الانجليزية بكلية التربية ، مجلة مسـتقبل التربية العربى : العدد (٢٧) ، ص ص١-٦٨ .

٤٤) **عاطف عبد العزيز عبد المقصود (٢٠٠٣) :** فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاونى على التحصـيل وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المدرسـة الثانوية الزراعية . السـنة الثامنة عشـر ، جامعة المنوفية، كلية التربية ، مجلة البحوث النفسـية والتربوية العدد الثامن: ص ص ٥٤-٧٦ .

٤٥) **عبد الرحمن العيسوى (١٩٨٥) :** سيكولوجية التنشئة الإجتماعية ، الاسكندرية : دار الفكر الجامعى .

٤٦) **عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١) :** سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة، : ذوى الاحتياجات الخاصة والسمات ، الجزء الثالث، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق .

٤٧) **عبد الرازق سويلم همام ، خليل رضوان خليل (٢٠٠١)** : فعالية إستراتيجية مقترحة فى التعلم التعاونى على التحصيل ومهارات الإتصال والإتجاهات نحو العلوم لدى التلاميذ الصم، جامعة المنيا : كلية التربية ، مجة البحث فى التربية وعلم النفس ، المجلد الرابع عشر ، العدد الثالث ، يناير : ص ص ٥٤ -٧٦ .

٤٨) **عبد الفتاح صابر عبد المجيد (١٩٩٧) :** التربية الخاصة لمن ؟ لماذا؟ كيف؟ . القاهرة: ميديا برنت ٦.

٤٩) **عبد الفتاح عثمان (١٩٨٩) :** الرعاية الإجتماعية والنفسية للمعوقين ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

٥٠) **عبد المطلب أمين القريطى (١٩٩٦) :** سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم ، القاهرة: دار الفكر العربى.

٥١) **عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠١) :** سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، الطبعة الثالثة ، القاهرة: دار الفكر العربى.

٥٢) **عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠٥) :** سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم ، الطبعة الرابعة ، القاهرة: دار الفكر العربى .

٥٣) **عفت مصطفى الطناوى (٢٠٠٢) :** أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها فى البحوث التربوية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

٥٤) **علاء الدين كفافى (١٩٩٧) :** علم النفس الارتقائى ، سيكولوجية الطفولة والمراهقة ، القاهرة: مؤسسة الأصالة.

٥٥) **علاء محمود جاد (١٩٩٥) :** عادات الاستذكار والأسلوب المفضل فى التعلم وعلاقتهما بقلق الإختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية ، جامعة المنصورة، مجلة كلية التربية ، العدد التاسع والعشرون : ص ص١-٣١.

٥٦) **على راشد (١٩٩٣) :** مفاهيم ومبادىء تربوية ، المعلم الناجح ومهاراته الأساسية، الجزء الأول ، القاهرة: الفكر العربى.

٥٧) **على عبد النبى محمد (١٩٩٦) :** دراسة مقارنة للتقبل الإجتماعى لدى المراهقين الصم وضعاف السمع والعاديين . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الزقازيق ، كلية التربية ببنها.

٥٨) **على على مفتاح (١٩٨٨) :** دراسة سيكولوجية التوافق النفسى لدى ذوى العاهات ، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الزقازيق ، كلية الآداب.

٥٩) **على فالح أحمد هنداوى (١٩٩١) :** التنشئة الوالدية للأبناء دراسة نفسية اجتماعية لإدراك الأبناء ، فى الريف والحضر لنوع المعاملة الوالدية لهم وعلاقتها بسلوكهم الإجتماعى . رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

٦٠) **فؤاد أبو حطب ، آمال صادق (١٩٨٤) :** علم النفس التربوى ، ط ٣ ، القاهرة: ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٦١) **فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩١) :** مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

٦٢) **فؤاد البهى وسعد عبد الرحمن (١٩٩٩) :** علم النفس الإجتماعى رؤية معاصرة ، سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس ، الكتاب التاسع . القاهرة: دار الفكر العربى.

٦٣) **فـاتن فـاروق عبـد الفتـاح موسـى (١٩٩٤) :** علاقـة الـذكـاء غير اللفظى بالتحصـيل الدراسـى لدى الصـم والأسـوياء، رسـالة ماجسـتير غير منشورة، جامعة الزقازيق، كلية التربية .

٦٤) **فايزة اسـماعيل زايد (٢٠٠٠)** : بعض أسـاليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالدافعية للانجاز والتحصـيل الدراسـى لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية . رسـالة ماجيسـتير غير منشـورة ، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.

٦٥) **فايزة يوسـف عبد المجيد (١٩٨٠) :** التنشـئة الإجتماعية للأبناء وعلاقتها ببعض سـماتهم الشـخصـية وأنسـاقهم القيمية ، رسـالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس ، كلية الاداب.

٦٦) **فتحى السيد عبد الرحيم (١٩٨٣) :** قضـايا ومشكلات فى سيكولوجية الإعاقة ورعـايـة المعوقين النظريـة والتطبيق ، الطبعـة ١١ ، الكويـت: دار القلم.

٦٧) **فتحى السيد عبد الرحيم ، حليم السعيد بشـاى (١٩٨٠):** سيكولوجية الأطفال غير العاديين، جزءان ، الكويت : دار القلم.

٦٨) **فتحى مصـطفى الزيات (٢٠٠٤) :** سـيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطى والمنظور المعرفى ، طـ٢ ، القاهرة: ، دار النشر للجامعات .

٦٩) **فوزية بنت محمد الأخضر (١٩٩٣) :** دمج الطلاب الصـم وضـعاف السمع فى المدارس العادية ، الطبعة الثانية ، الرياض : مكتبة التوبة .

٧٠) **فوزية دياب (١٩٧٨) :** نمو الطفل وتنشـئتة بين الأسـرة ودور الحضـانة ، القاهرة: مكتب النهضة المصرية.

٧١) **كافية رمضــان (١٩٩٤) :** الأســرة وسـيط تربوى ، الأســرة والطفل. دولة الامارات العربية المتحدة مجموعة أبحاث دائرة الثقافة والإعلام.

٧٢) **كافية رمضان (١٩٨٧) :** التنشئة الأسرية وأثرها فى تكوين شخصية الطفل العربى ، مجلـة علم النفس : العـدد الرابع ،القـاهرة: ص ص ٨٥- ١٣٧.

٧٣) **كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣) :** التدريس لذوى الاحتياجات الخاصـــة، القاهرة: عالم الكتب .

٧٤) **كيلر كارت (١٩٩٢) :** التأمل – الاندفاع كوظيفة لمســتوى اللغة عند الأطفال الصم جامعة ميسورى. سانت لويس ، الناشر جورج يارد .

٧٥) **لطفى بركات أحمد (١٩٨١) :** تربيـة المعوقين ســمعياً فى الوطن العربى ، المملكة العربية السعودية ، دار المريخ .

٧٦) **لطفى بركات أحمد (١٩٨١) :** تعليم الصـم الكلام ، المملكة العربية السعودية ، مجلة الفيصل ، العدد ٤٩ ، السنة الخامسة ، ص ص٩٥-١٣٤.

٧٧) **ليلى أحمد كرم الدين (١٩٩٢) :** الادمان ودور مؤسسـات التنشـئة الإجتماعية فى الوقـايـة منـه وثـائق. حلقـة بحـث حول عـالم عربى خـال من المخـدرات . الجزء الأول. جـامعـة الـدول العربيـة : ص ص ٦٤ - ٩٩.

٧٨) **مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٥) :** أسـاليب المعاملة الوالدية وحجم الأسـرة كمحددات مبكرة لتطرف الأبناء فى اسـتجاباتهم ، مجلة علم النفس : العدد الثامن والثلاثون، ص ص٨٢-١٠٤.

٧٩) **مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٣)** : منـاهج تعليم ذوى الاحتياجات الخاصـــة فى ضـوء متطلباتهم الإنسـانية والاجتماعية والمعرفية ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٨٠) **مجدى عزيز ابراهيم (٢٠٠٤)** : استراتيجيات التعلم وأساليب التعلم ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

٨١) **مجدى عزيز إبراهيم ، جمعة حمزة أبوعطية (٢٠٠٦)** : تدريس الرياضـــيات للتلاميذ المعوقين سمعيا ، القاهرة: عالم الكتب .

٨٢) **محمد أحمد إبراهيم (١٩٩٢) :** دراســـة لبعض قدرات التذكر والتفكير فى علاقتها بأســـاليب التعلم لدى طلاب الجامعة ، رســـالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الزقازيق، كلية التربية ببنها.

٨٣) **محمد المرى إسـماعيل (١٩٩٣) :** اسـتراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتروى – الاندفاع لدى طلبة كلية التربية ، جامعة الزقازيق : دراسات تربوية الجزء (٥٠) ، ص ص ٢٢٧- ٢٧٠.

٨٤) **محمد حسـنين العجمى (٢٠٠٧) :** فلسـفة التربية لذوى الاحتياجات الخاصــة من المعوقين ، القاهرة: علم الكتب .

٨٥) **محمد زياد حمدان (١٩٨٥) :** خرائط أســاليب التعلم ، تخطيطها واسـتخدامها فى ترشيد التربية المدرسية ، سلسلة التربية الحديثة ، الأردن : دار التربية الحديثة ، ص ١٩ ،٢٠.

٨٦) **محمد سـعد القزاز ، طه طه شـومان (٢٠٠٢) :** المشـكلات الأسـرية لطلاب الحلقة الإعدادية المهنية للصـم وضـعاف السـمع بمحافظة الغربية ، جامعة المنصـورة ، مجلة كلية التربية ، العدد ٥٠ ، ص ٢٦ ، ٥٣ .

٨٧) **محمد عبد المؤمن حســين (١٩٨٦) :** سـيكولوجية غير العاديين وتربيتهم . الاسكندرية: دار الفكر العربى.

٨٨) **محمد عماد الدين إســماعيل (١٩٨٩) :** الصـــبى والمراهقة ، الجزء الثانى . الكويت : دار القلم للنشر والتوزيع .

٨٩) **محمود عوض الله سالم (١٩٨٦) :** أثر تفاعل أسلوب التعلم ، أسلوب التدريس ، سمات المتعلم ، محتوى التعلم على التحصيل الدراسى . رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة الزقازيق، كلية التربية ببنها .

٩٠) **مختار حمزة (١٩٧٩) :** سيكولوجية المرضى ذوى العاهات، الطبعة الرابعة ، المملكة العربية السعودية : جدة ، دار المجمع العلمى .

٩١) **مراد على عيسى (٢٠٠٦) :** الضعف فى القراءة وأساليب التعلم: النظرية والبحوث والتدريبات والإختبارات ، الاسكندرية: دار الوفاء.

٩٢) **مرزوق عبد المجيد مرزوق (١٩٩٠) :** دراسة مقارنة لأساليب التعلم ودافعية الانجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً. الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، المؤتمر السنوى السادس لعلم النفس فى مصر ٢٢-٢٤ يناير ، الجزء الثانى ، ص ص ٥٩٧ - ٦١٤ .

٩٣) **مرزوق عبد المجيد مرزوق (١٩٩١) :** نوعية الأداء التعليمى وعلاقته بمفهوم التعلم واستراتيجية المعالجة، ضمن بحوث المؤتمر السنوى السابع لعلم النفس فى مصر، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، ص ص ٢٢٩ - ٤٣٢ .

٩٤) **مصطفى حوامدة (١٩٩١) :** التنشئة الإجتماعية للأبناء، رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

٩٥) **مصطفى فهمى (١٩٨٠):** سيكولوجية الأطفال غير العاديين ، القاهرة: مكتبة مصر، دار مصر للطباعة.

٩٦) **ممدوح عبد المنعم الكنانى، أحمد محمد الكندرى (٢٠٠٥) :** سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم، طـ ٣ ، الكويت : مكتبة الفلاح .

٩٧) **ممدوحة محمد ســلامة (١٩٨٤) :** أســاليب التنشــئة الإجتماعية وعلاقتها بالمشـكلات النفسـية فى مرحلة الطفولة الوسـطى . رسـالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

٩٨) **منى سـعيد أبو ناشـى (١٩٩٦) :** دراسـة عاملية لأسـاليب التعلم والأسـاليب المعرفية .رسـالة ماجسـتير غير منشـورة، جامعة الزقازيق : كلية التربية ببنها .

٩٩) **مى حســن الغرباوى (١٩٩٨)** المعاملة الوالدية وعلاقتها بالعدوانية لدى الأبناء من الجنســين فى المرحلة العمرية من ١١ الى ١٥ ســنة . رسالة ماجستيرغير منشورة ، جامعة عين شمس : معهد الدراسات العليا للطفولة.

١٠٠) **نايف بن عابد الزراع (٢٠٠٦) :** تأهيل ذوى الاحتياجات الخاصــة ، الطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربى .

١٠١) **نايفة قطامى ، عالية الرفاعى (١٩٨٩) :** نمو الطفل ورعايته ، الأردن ، دار الشروق للنشر والتوزيع .

١٠٢) **نجاة زكى موســى، مديحة عثمان عبد اللطيف (١٩٩٨) :** أســاليب التعلم المفضلة لدى طلاب المراحل المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسى (دراسـة تحليلية فى ضـوء متغيرى الجنس والتخصـص الدراسـى) ،جامعة المنيا، كلية التربية، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس . المجلد الثانى عشر ، العدد الثانى، ص ص ١٠٧ – ١٦٧ .

١٠٣) **نصـرة عبد المجيد جلجل (٢٠٠٥) :** الذكاء وأسـاليب التعلم ومشـكلات تعلم اللغة الأجنبية كمنبئات بالتحصـيل الأكاديمى لدى طالب قسـم اللغة الإنجليزية بكلية التربية، جامعة طنطا: مجلة كلية التربية بكفر الشيخ ، العدد الثامن ، السنة الخامسة ، ص ص١٠١-١٥٦.

١٠٤) **نصرة عبد المجيد جلجل (٢٠٠٨) :**أثر التفاعل بين مستويات ما وراء المعرفة وأســاليب التعلم على التحصــيل الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية ،المجلة المصــرية للدراســات النفسـية ،المجلد الثامن عشــر ، العدد ٥٨ ، ص ص٣٢٩-٣٨٤.

١٠٥) **هالة فاروق الخريبى (٢٠٠٢) :** أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من الجنسـين وعلاقتها بالاتزان الانفعالى فى المرحلة العمرية من (١٤ – ١٧) ســنة ، رســالة دكتوراة غير منشــورة ، جامعة عين شمس: معهد الدراسات العليا للطفولة.

١٠٦) **هدى محمد قناوى (١٩٨٢) :** الكتابة للطفل الأصــــم ، ندوة الطفل المعوق ، القاهرة: ، الهيئة العامة للكتاب.

١٠٧) **هدى محمد قناوى (١٩٨٨) :** الطفل وتنشــئته وحاجاته الطبيعية ، القاهرة: ، مكتبة الأنجلو المصرية ، الطبعة الثانية .

١٠٨) **وزارة التربية والتعليم :** قرار وزارى رقم ٣٧ بتاريخ ١٩٩٠/١/٢٨ فى شــأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة .

١٠٩) **وســام أمين محمد الشــراكى (٢٠٠٩) :** أســاليب التعلم لدى الصم فى ضوء بعض المتغيرات الأسرية .رسالة ماجستير غير منشورة.

١١٠) **وليد كمال عفيفى القفاص (١٩٩٣) :** أثر تفاعل طريقتى التدريس "المعملية التقليدية" وأسـلوب التعلم على اكتســاب مهارات التفكير العلمى فى مادة الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية . جامعة الزقازيق: كلية التربية ببنها.

١١١) **يوســـف القريونى ، عبد العزيز الســـرطاوى ، جميل الصـــمادى (١٩٩٥):** المدخل إلى التربية الخاصـــة، الإمارات العربية المتحدة : دار القلم للنشر والتوزيع.

١١٢) **يوســـف عبد الفتاح محمد (١٩٩٢)** ديناميات العلاقة بين الرعاية الوالدية كما يدركها الأبناء وتوافقهم وقيمهم . دراســـة عاملية مقارنة بدولة الامارات – مجلة علم النفس - العدد ٢٤ : ص ص ٢٦-٥٢.

١١٣) **يوسف قطامى ، نايفة قطامى (٢٠٠٠) :** سيكولوجية التعلم الصفى، الأردن ، عمان ، دار الشروق .

ثانياً: المراجع الأجنبية:-

114) **Altshuler , M.D (1974)** : Social and Psychological Development of The Deaf Child : Problems , Their Treatment and Prevention . of *American Annles of Deaf* ,pp.365-370 .

115) **Ann R.G(1991**) : Vocational Interest , and Choice of Major for Apoppulation of Hearing- Cpllege Students . *State University of New York at Buffalo* , Vol 50-08 A , p. 217 .

116) **Biggs , J. B , Kember , D.(2001)** : The revised two factor study process questionnaire : R-SPQ-2f, *British Journal of Educational Psychology*, Vol.71, pp.118-142.

117) **Biggs .J.B. (1978) :** Individual and group differences in study process, *British Journal of Educational psychology* , Vol.48, pp.266-279

118) **Biggs.J.B, (1985)** : The role of meta learning in study processes , *British Journal of Educational Psychology* , Vol.55 , pp.185-212.

119) **Biggs.J.B, (1993)** : What do inventories of students learning processes really measure? A Theortical Review and Clarification . British Journal of Educational Psychology,*Vol.*63 , pp.3-19.

120) **Borg , M. G & Riding , R J , (1993**) : Teacher stress and cognitive styles , *British Journal of Educational psychology*,Vol.63, p. 272.

121) **Campbell,B.(1999) :** Blaning for a student laerning styles .*Journal of Education for Business* ,Vol.66 ,No.7,p.p357,359 .

122) **Collette D . Michel B . , Rachel B., Marvie P.A. , Suzanne V.(2004**): Creation d'logic d' alphapet Isation bilingue pour les sourdes "le francais sur lebout des doigts " Evaluation de l'outil et de la Demarche de Developement. Dreating software for Dilingual alphapetization for the deaf . *Journal of Education* , Vol.16(2) Nov. pp.360-376.

123) **Debello , T (1990) :** Comparison of eleven majour learning Styles Models : variable , appropriate populations , validity of instruments and research behind them , *Journal of Reading , Writing , and learning Disabilities International* , Vol.6 , no 3 , pp.200-222.

124) **Diaz &Gartnal,R.(1999) :** Students Learning Styles in to calsses. College, Vol.143-No.4,pp.130-135 .

125) **Diebold , Thomas & Joseph (1998) :** The Effect of Verbal and Pictorial Instrucl Formals on the Comprehension of Science Concepts by Hearing – Imparied Subjects , *The Ohio State University* Vol. 198. p. 196 .

126) **Dubuisson, C. Bastein , M. Berthiaume , R. (2004) .** Creation d'logiciel d'alphabetisation bilingue pouor les soudrs " Le francais sur le bout des doigts " . Vol. 16 N.2 Nov.pp. 360-376.

127) **Dunn , R , Thies , A., & Honigsfeld, A . (2001) :** Synthesis of the Dunn & Dunn Learning Style Model Research : *Analysis from a neuropsychological Perspective School of Education and Human Services* , st . John' s Univ., Grand Central and Utopia Parkways , Jamica ,NY

128) **Dunn , R .,(2000)** : Learning Styles : Theory , Research , and Practice, *National Forum of Applied Educational Research Journal* , Vol. (13) No (1),PP.3-22.

129) **Dunn , R, Beaudry , J.S. , Klauas , A.,(1989) :** Survey of Research on Learning Styles. Educational Leadership ,Vol. 46,pp.50-58.

130) **Dunn , R. , Bruno , J. & Sklar , R. (1990) :** Effects of Matching and Mismatching Minority Developmental College Students Hemispheric Preference on Mathematics Scores , *Journal of Educational research*,Vol.83, pp. 283-288.

131) **Dunn , R., Dunn , K. (1992) :** Teaching Elementary Students Through Their Individual Learning Styles , *Boston MA . ALLY and Bacon .*

132) **Dunn , R., Griggs , Olson , J., F.& Beasely , M. (1995)** : A meta – Analysis Validation of the Dunn & Dunn Model of Learning Styles Preferences, *Journal of Educational Research* , Vol. 88,pp.353-361.

133) **Dunn, R. (1990) :** Understanding the Dunn of Dunn Learning Style Model and the Need for Iindividual Diagnosis and Prescription., *Journal of Reading , Writting and Learning Disabilities International* ,Vol. 3, No.(6) , pp. 231-250.

134) **Entwistle** , **N. J (1981)** : Styles of Teaching and Learning : an Integrated Outline of Educational Psychology for Students , Teachers and Lectures , Chilchester , Wiley . *Educational Psychology for Students* .

135) **Entwistle , N. J . & Wterson , S (1988) :** Approaches to Studying and Level of Processing in University Students , *British Journal of Educational Psychology* , No , 58 , pp. 258 – 262.

136) **Entwistle , N.J. & Ramsden , P. (1983) :** Understanding Student Learning . *London : Croom Helm* .

137) **Eugene, S.**S. (1997): Learning style : frameworks and instruments , Vol. 17, N.1 and 2 , March and June, pp. 51-63.

138) **Goldin , D, A. (1969)** : Review of Children's reports of parental behavior's psychology, bull . p. 236.

139) **Grasha, Keiks & Yangraber (2000) :** Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology .college teaching. Vol.48, N.1pp. 2-10 .

140) **Griffin , Thomas E. (1976) :** A comparison of the Cognitive Styles of Deaf Students with Cognitive Styles of Hearing Students .East Lansing,MI: *Nationl Center for Research on Teacher Learning*.(ERIC Document Reproductio Service No.ED132783).

141) **Hadjikakou, K., Petridou L., Stylinou C. (2008) :** The Academic and Social Inclusion of Oral Deaf and Hard of Hearing Children in Cyprus Secondary General Education : Investigating the Prespectives of the Stakeholders .European Journal of Special Needs Education ,Vol 23 N.1 ,p.17-29 Feb.

142) **James ,W & Gardner ,D (1995) :** Learning Styles: Implieation for distalce learning. (*Eric Document Rebroduction Service*). No.EJ 514356

143) **James, H. (1998) :** Learning and Studying : Aresearch Perspective , *London : Routledge*.

144) **Jonassen , D.H , & Grabowski , B. L. (1993)** : Handbook of Individual Differencess, Learning and Instruction *(Hillsdale, NJ,Lawarence Erlbaum Associates).*

145) **Kang.S. (1999)** : Learning style : *Implication for Esliefl Instruction . Forum ,Vol.* 37, P.4 .

146) **Keefe , J .W .(1982)** : Assessing Student Learning styles : an Overview National Association of Secondary School Principals , (EDS) Student Learning Styles and Brain Behavior, Selected Paper from the *National Conference Sponsored by the Learning Styles net work*, pp. 43 – 44.

147) **Keffe , J, (1971) :** An Overview on Student Learning Style Diagnos and Prescribing Programs " *VA:National Association of Secondarv School Principles*, p . 4 .

148) **Kember , D , & Doris , Y. (1998) :** The Dimensionality of Approaches to Learning : An Investigation with Confrimatory Factor Analysis on The Structure of the SPQ and IPQ , *British Journal of Educational Psychology* ,Vol. 68, pp. 395 – 407 .

149) **Kimberly M. K., Elisa B.R. (2005) :** Outlining the concerns of children who have hearing loss and their families . *peer – reviewed – Journal.* Vol 44(1) Jan. pp:96-100.

150) **Kirkham , P .(1982) :** The attitudes towards deaf persons and effect toward The families of Mothers and Fathers of deaf children *dissertation abstracts international* , Vol. (9) , No (7)

151) **Kluwin .T.N. (1985)** : Profiling the deaf student who is a problem in classroom "*Adolescence* ,Vol. 20 , pp. 875-863.

152) **Kolb , D. (1984) :** Experiential learning Experience as the source of learning and development, (*Englewood Cliffs,NJ,Prentice – Hall*) p. 28.

153) **Lang , H .G, Stinson M.S, Kavanagh , Lia , Basile (1999)** : Learning styles of deaf college students and instructors' Teaching *Emphases Oxford university press* , pp. 18 – 25 .

154) **Marchark, C. (1997) :** Raising and Educating deaf child , New York, *Oxford* , *University* press , pp. 39-40.

155) **Mathos , K. , Broussard, E.(2008) :** Outlining the concerns of children who have hearing loss and their families .Jan. Vol.44 N.1 p 96.

156) **Mcneal , G. & Dwyer , F. (1999) :** The Implication Of The Research Iiterature On Learning Styles For The Design Of Instructional Maturational , *Journal Of Instructional Media*., P. 337.

157) **Meadow , K.,P., Greenlere (1983)** : Attachment behaviour of deaf children with deaf parents. Journal of Education psychology Vol. (22) , pp. 23 – 28 .

158) **Michael , F. (1998)** : An interview with Rita Dunn about learning styles , London *Clearing House*.

159) **Nelson , B. Dunn, R. & Miller , R. (1993) :** Effects of Learning Style Intervention on Students' retention and Achievement , *Journal of College Student Development* ,Vol. 34(9)pp.364-369 .

160) **Oxford , R. (1989) :** The role of styles and strategies in second language learning , *Eric Digest* . P.34 .

161) **Penn – Bradly A. (2004)** : The effects of preventing style on preferred structure levels with individual learning style in college students At *vennard college* . Vol. 64-12 A.

162) **Perratt, P. (1986) :** Concept of the deaf child pamphlet information California school for the deaf .

163) **Price , G. & Dunn , R. (2001) :** Learning styles inventory : Manual , price system , *inc* .

164) **Rayner , S. and Riding , R. (1997).** Towards a categorization of cognitive styles and learning styles Educotional Psychology Vol. 17,pp. 5-27.

165) **Reichman , S .W & Grasha , A.E. (1974)** : A rational Approach to Developing and Assessing the validity of a student learning styles instruments , *Journal of psychology* .Vol. 87 pp.213-223.

166) **Reid , J. (1995)** : Learning styles in the ESL / EFL class rooms , New Bury House , Teacher Department .

167) **Reinert, H . (1976)** : One Picture is worhth a thousand words ? Not necessarily ! , the modern language Journal , Vol. 60, pp. 160-168.

168) **Richman , Grasha , A , F (1983) :** Practical Applications of Psychology, United States of America, *Journal of Education research* , Vol., 12, pp.89-101.

169) **Rothman G. A. (1991) :** Learning Style , Vocational Interest , and Choice Of Major for a Population of Hearing Impaired Colleges Students . N. AA18913546.

170) **Russell, Susan. (2007) :** Total communication : A professional perspective.Schwartz,SueEducation,Bethesda, MD,US:Woodbion House.

171) **Samual , Kirk (1972)** : Education Exceptional children , *Boston Houghton Mifflin.*

172) **Schaefer , E.S & Bell R ,Q. (1957)** : Patterns of attitudes towards child Hearing and the family . J. Abnor , soc. psychology, p. 391

173) **Schmeck , R.,R. (1973) : L**earning styles of college student (in) R.F. Dillon and R.R.Schmeck (EDS) Individual Differences in Cognition, *New York : academic press*, 1,pp.233-279 .

174) **Schmeck , R.,R. (1982)** : Inventory of Learning Processes , In .J.W. keef (Ed) Student Learning Styles and Brain Behavior, New York : *National Association of Secondary Schools is Principals.* pp.73 – 80.

175) **Seifert,k.,H. (1970) :** The problem of socialization in deaf , *Dissertation Abstracts International* .

176) **Siegelmon , M., E. (1965) :** Valuation of bronfen Brener's questionaire for children concerning parental behavior, Children concerning parental behavior child develop. *Journal of Education* , Vol. 16, p. 174

177) **Stephen R.& Richard, R. (1997) :** Learning styles and strategies , *An International Journal of Educational Psychology,* Vol.17 , No. (1- 2) , March and June.

178) **Stone Patrick (1997) :** Educating Children who are Deaf or Hard of Hearing : Auditory - Oral .Reston,VA 20191-1589.

179) **Susan , M. & Gaeiser , W. (1999) :** The search for style : it all depends on where you look , National Forum of Teacher *Journal of Education*,Vol. 9,pp.3 – 16.

180) **Ursula , Edward S. (1982) :** The Aquestion of three morphological systems in American sign language Vol. (36) , No.(21), PP. 35.

181) **Watson L., Swanwick R. (2008) :** Parents' and teachers' views on deaf children's literacy at home : Do they agree? ,Deafness-and-Education-International, Vol. 10(1) **.**